DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

(Associação dos Municípios Do Alto Uruguai Catarinense)

CONCÓRDIA

2018

Ficha Técnica

Presidência da AMAUC

Presidência do Colegiado de Educação

Coordenação Geral

Neusa Maria Poletto Pucci

Consultora Educacional

Claudia Maria da Cruz

Design Gráfico

Colegiado de Educação

Grupo de Trabalho

Municípios participantes

Ficha catalográfica

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil/AMAUC - **Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense**

Demais dados dependem da catalogação

Índice

Apresentação

Parte I

Vamos falar sobre infância?

A educação infantil como promotora da infância e das crianças

A educação infantil e seus marcos legais em defesa da infância

A diversidade, inclusão e equidade como princípios educativos: para todas as crianças e com todas as crianças

A especificidade da aprendizagem e o do desenvolvimento das crianças pequenas: as crianças de 0 a 3 anos e as crianças de 4 e 5 anos

Marcos revolucionários do desenvolvimento infantil: linguagem, pensamento, imaginação, corpo e movimento

As múltiplas linguagens: a criança é feita de cem

Brincar, interagir, se movimentar, explorar: essência da infância

Os tempos e os espaços como potencializadores da infância

Os profissionais da infância

O diálogo e a interação com as famílias e a comunidade

A interação e a articulação da educação infantil com o ensino fundamental

O planejamento por campos de experiências

A documentação pedagógica

Parte II

O currículo da educação infantil: Direitos de aprendizagem, campos e experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e experiências de aprendizagem

A organização curricular por campos de experiências:

Campos de experiências – grupo etário de 0 a 1 ano e seis meses

Campos de experiências – grupo etário de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses

Campos de experiências – grupo etário de 4 a e anos e 11 meses

Referências Bibliográficas

Apresentação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/2009), orientam a formulação de políticas da Educação Infantil, entre elas a construção de um currículo que articule o saber e as experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Seguindo as orientações das DCNEIs, no ano de 2017 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI/2017), instituindo a base para a construção dos currículos da Educação Infantil em todo o território Nacional.

Nesse sentido, buscando fortalecer as ações dos municípios na formulação de sua política da educação infantil, a AMAUC iniciou em fevereiro de 2017 a organização de um Grupo de Trabalho com representações dos 13 municípios pertencentes à sua área geográfica de abrangência.

Este Grupo participou de 13 encontros mensais ocorridos de fevereiro de 2017 a junho de 2018, e nos intervalos de cada encontro seus representantes levaram os mesmos estudos, discussões, reflexões e propostas aos professores e demais profissionais da educação infantil de suas redes de ensino.

Além disso em março de 2018 aconteceu o I Seminário Regional da Educação infantil com a participação de todos os professores da educação infantil dos 13 municípios e, como fruto desse trabalho de formação continuada e de participação na sua formulação, apresentamos o documento intitulado: Diretrizes Curriculares da Educação infantil da AMAUC.

O objetivo principal desta publicação é o de oferecer uma direção para a implementação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, fortalecendo a construção de uma educação infantil promotora da infância.

Vamos falar sobre infância?

> "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança".
>
> Provérbio Africano

Hoje há uma considerada conquista histórica sobre a especificidade da infância, de demarcação das diferenças da criança em relação ao adulto, de valorização de seus saberes, suas linguagens, seu potencial, o que tem sido para nós do campo educacional, um estímulo na superação da ideia de criança como um ser passivo, um adulto preestabelecido, um objeto do mundo que precisa ser controlado, vigiado e que necessita somente de preservação da sua integridade e formação de hábitos e comportamentos.

As crianças estiveram sempre presentes na cultura humana, porém foi necessária uma longa trajetória histórica para que chegássemos enquanto humanidade, a assumir a infância como uma categoria social e a iniciar a construção de uma concepção que colocasse as crianças na condição de sujeitos históricos, sociais e de direitos , e isso não significa que já conseguimos realizar essa tarefa, pois se formos analisar dados recentes de organismos internacionais por exemplo, ainda veremos índices inaceitáveis pelo mundo de pobreza, fome, violência, abandono e não acesso aos bens culturais.

Porém, ao mesmo tempo que convivemos com retratos de uma realidade para as crianças que gostaríamos de não mais vivenciar, por outro lado, a infância tem sido estudada por várias ciências (história, antropologia, psicologia, pedagogia, sociologia, neurociência, etc., no sentido de cada vez mais buscar compreendera criança em sua integralidade, numa afirmação cada vez maior da necessidade de mudança da realidade das crianças e da infância no mundo, e também da afirmação de que elas têm direito a um desenvolvimento integral, saudável, em ambientes de afeto, cuidado e educação, nos quais a família, a escola e a sociedade atuem de forma responsável, mútua e efetiva.

Para Damazio (1991) "a criança precisa ser respeitada" e esse respeito começa quando reconhecemos sua autonomia que se traduz em "apreender o mundo, sentir seus limites, seus potenciais, seus desejos e fantasias". Nós só podemos reconhecer essa autonomia se tentarmos entender como funciona esse sujeito chamado (por nós) de criança.

De fato, quando pensamos na perspectiva de uma história da infância, é fundamental a conquista que tivemos, no sentido de que já podemos afirmar o

lugar de sujeito, materializado na consideração da autonomia e do potencial das crianças tanto nos discursos pedagógicos, como nas práticas educacionais, nas famílias e na elaboração e implementação de políticas para a infância.

Porém um desafio do presente tem sido de um lado a possibilidade de compreender a autonomia da criança, mas de outro lado a ausência do adulto, enquanto aquele que na relação referencia, media, instiga, impulsiona suas aprendizagens e desenvolvimento. É claro perceber nas relações sociais, familiares e até mesmo educacionais, ora crianças autônomas e sem referência adulta e ora crianças vivendo uma superproteção dos adultos que assim pedem de viver suas experiências e construir sua autonomia.

Nesse sentido consideramos essencial o re(estabelecimento) de um diálogo cotidiano da criança com o adulto (pais, professores, etc)., deixando emergir a diferença entre o mundo adulto e o mundo infantil no seu caráter extensivo de "alteridade" e de abertura para "acordos intersubjetivos".

A consideração da criança como ser em desenvolvimento que já atua no mundo, interferindo nele, em detrimento da concepção da criança como sujeito incompleto, ou como componente acessório ou meio da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações e representações em sistemas organizados, isto é, em culturas e implica em uma articulação entre os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, científico, ambiental, tecnológico, artístico como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Isto sugere vários argumentos, face às ações das crianças, e permitem pensar que elas dependem dos atributos partilhados com o meio social e cultural que estão convivendo, porque eles, por meio das interações, brincadeiras e explorações é que vão fornecer os elementos que irão estruturar suas experiências de vida individual e social, possibilitando às crianças construírem significados próprios sobre si, os outros e o mundo.

Neste sentido, a instituição de educação infantil é um espaço privilegiado das sociabilidades humanas das crianças, espaço fértil das culturas como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como um "mundo social", e as crianças como atores sociais consumidores e produtores de culturas.

Diante dessas afirmações, contradições, inquietações e desafios que vivemos, pensar as crianças e suas infâncias na contemporaneidade propõe uma concepção de Educação Infantil, na qual os/as profissionais estejam empenhados em entender a singularidade da criança, as especificidades da infância e estar atentos para as novas configurações que estão surgindo em função das teorias, estudos, pesquisas e aspirações da sociedade, pois são elas que configurarão todo o trabalho pedagógico desenvolvido.

A elaboração coletiva deste documento tem exatamente esse propósito de sustentar de forma teórica e metodológica aqueles que convivem com as crianças nas instituições de educação infantil dos municípios, numa tarefa

constante de estudo-ação-reflexão e de relação com a família e a sociedade, num esforço mútuo de mudar os rumos da história humanizando cada vez mais os fazeres e as relações com as crianças.

A educação infantil e seus marcos legais em defesa da infância

> "Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo. Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer. Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura".
>
> Fernando Pessoa

Há mais de cem anos já existia no Brasil iniciativas para a expansão da Educação Infantil. Porém, foi somente nas últimas décadas que ela foi reconhecida realmente.

A Educação Infantil teve seu surgimento como instituição assistencial que tinha o objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família, justamente porque dada a crescente urbanização e industrialização, ampliou-se a necessidade da mulher ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos, firmando-se assim o cuidar como atividade principal.

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passou a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever da família e do Estado.

Nos anos 90 há um fortalecimento da nova concepção de infância. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), concebido por fortes críticas de especialistas brasileiros por desconsiderar toda a produção teórica produzida sobre infância, criança e educação infantil no Brasil e, em 2001 é aprovada Lei 10.172/01, do Plano

Nacional de Educação, que ao final de sua vigência, depois de 10 anos, não havia cumprido grande parte das suas metas em relação à educação infantil.

Em 2007 é aprovada a Lei 11.494/07, do FUNDEB, que inseriu a creche e a pré-escola no financiamento público de Estados e Municípios, impulsionando as matrículas.

Em 2008 é aprovada a Lei 11.738/08 que estabelece o piso nacional salarial para os professores e o estabelecimento de 33% da jornada para estudo, planejamento e avaliação da prática pedagógica.

Em 2009 é aprovada a resolução 05/09 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), reforçando a ideia de promoção da infância. O documento destaca a necessidade de se construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

No mesmo ano é aprovada a Emenda Constitucional 59 que estabeleceu prazo para universalização da pré-escola até 2016,

Documentos importantes são divulgados pelo Ministério da Educação como os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, os Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Oferta e Demanda da Educação Infantil no Campo, Educação Infantil e Práticas Promotoras de igualdade Racial, entre outros.

Em 2014 é aprovada a Lei 13.005/14, do Plano Nacional de Educação, que estabelece metas e estratégias para a educação nos próximos dez anos, entre elas a de ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas obrigatoriamente na pré-escola até 2016 e 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches até 2024.

Em 2017 conclui-se o processo de construção da BNCC (Base Comum Nacional Curricular) da Educação Básica. O documento é um acordo interfederativo do que deve ser trabalhado na educação infantil, no ensino fundamental e médio e pretende subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas e currículos em todo o país.

Apesar de um maior destaque nacional e de um processo de reconhecimento e de construção de uma nova identidade, ainda existem grandes desafios, de acesso e de qualidade para a educação infantil, como a formação e a qualificação docente, as melhorias de infraestrutura e financiamento, os avanços no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, a instituição de um currículo que valorize e potencialize a infância, etc.

É necessário e urgente reconhecer que a educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. Em trabalho recente, Campos (1997) sintetizou os principais resultados de pesquisas feitas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e América Latina, que avaliaram os efeitos da frequência a programas de educação infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais. Segundo Campos a educação infantil se configura como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para o desempenho posterior.

As possibilidades de aprendizagens na Educação Infantil são muito grandes. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar os repertórios culturais das crianças, garantindo a vivência da infância, do convívio, das interações e das brincadeiras, por esse motivo o investimento público em construção de Diretrizes e Currículos, em formação continuada de professores, em projetos de ampliação das relações com a família e a comunidade, em infraestrutura, na ampliação da oferta e na constante busca pela qualidade e equidade social, devem ser objetivos constante das políticas públicas, numa alinhamento com os Planos Municipais de Educação, sempre em perspectivas a curto, médio e longo prazo, e para além das gestões, por que em se tratando de educação e desenvolvimento humano todo esforço é necessário.

A educação infantil como promotora da infância e das crianças

> “Como conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido fazer isso sem quebrar o gelo, sendo tão pequeno com as mãos tão frágeis! Neste instante um ancião que passava pelo local comentou: eu sei como ele conseguiu. E todos perguntaram: podes nos dizer como? É simples: respondeu. Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.
>
> Albert Einstein

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Instituídas como um instrumento normatizador da composição da proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apresentam indicadores para a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação dessas propostas.

Ocupando-se desse instrumento e outros passamos a defender, nesse documento, formas de organização da educação infantil, afirmando acima de tudo que tipo de educação infantil devemos implementar em nossa região:

1. Defesa do reconhecimento das crianças como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar, na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos;

2. Defesa da garantia do bem-estar e segurança das crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento e responsabilidade diante das necessidades infantis;

3. Defesa de que o cotidiano da educação infantil seja um espaço especialmente de interação entre as crianças, de convívio coletivo que privilegiem trocas, aconchego e desafios;

4. Defesa de que nas práticas cotidianas deve haver o necessário equilíbrio entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção de autonomia sempre em contextos de socialização;

5. Defesa da participação dos familiares nas instituições, promovendo entre estes um entendimento maior acerca das especificidades desse atendimento;

6. Defesa da indissociabilidade entre educar e cuidar, entendendo que cuidar-educar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar seus ritmos, ouvi-las, entender suas necessidades, desejos e inquietações, apoiá-las em seus desafios, interagir com elas, ao mesmo tempo em que se promovem experiências de contato com o patrimônio cultural, social, artístico e tecnológico;

7. Defesa da ambientação dos espaços para que estes se tornem estimuladores, desafiadores e educadores, garantindo materiais, mobiliários, equipamentos e brinquedos de qualidade e que assegurem para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança e o reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.

8. Defesa da vivência dos princípios éticos, políticos e estéticos, de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, as diferentes culturas, identidades e singularidades, de garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, de valorização da sensibilidade, da criatividade, da brincadeira e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

9. Defesa de que a educação formal possui total relação com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, elementos primordiais dos primeiros meses aos cinco anos;

10. Defesa de que a instituição de educação infantil somente tenha sentido se for um espaço de aprendizagem, promoção intelectual e humanização, com o objetivo principal de que a prática pedagógica seja embasada na apropriação de conhecimentos culturalmente elaborados, por meio das linguagens;

11. Defesa de que é a organização da prática pedagógica que legitima a intencionalidade e a educação humanizadora, caracterizada pelo valor do conhecimento e pelo desenvolvimento das capacidades humanas nas, com e para as crianças, devendo estas serem reconhecidas como protagonistas neste processo;

12. Defesa de um currículo dinâmico, vivenciado enquanto as crianças melhor se expressam por meio de desenhos, conversas, brincadeiras, danças, cantos, narrativas e outras tantas formas de linguagem;

13. Defesa de uma concepção de infância como momento único da vida, em que o mundo se abre para a criança e no qual são possíveis apropriações capazes de impulsionar níveis elaborados de humanização;

14. Defesa de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam efetivadas mediante as interações e as brincadeiras, e que estas contribuam efetivamente para a formação e o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança;

15. Defesa de que esse momento da educação, complementando as ações da família e de outros setores da sociedade mais ampla, demanda a ação intencional, consciente e participativa de professores, gestores e pais;

16. Defesa de que a apropriação dessas capacidades tipicamente humanas, tais como as diferentes formas de linguagem (oral e escrita, por exemplo), o pensamento, a imaginação, a apreciação/sentimento estético, as formas elaboradas e voluntárias de memória, de percepção e de atenção, para citar alguns exemplos, eleva os níveis de humanização da criança a patamares cada vez mais sofisticados;

17. Defesa da presença do professor habilitado a exercer a função de mediação cultural, por meio de uma ação intencional e planejada, a partir das necessidades de desenvolvimento humano das crianças, considerando o tempo, o espaço, os materiais e os brinquedos, o patrimônio cultural a serem disponibilizados e os relacionamentos das crianças com adultos e outras crianças;

18. Defesa de que esse professor tenha condições de aprimorar-se tecnicamente, mas também aprofundando sua sensibilidade para entender os interesses, capacidades e necessidades das crianças;

19. Defesa de uma rotina que garanta a alternância entre os diversos tipos de experiências: livres, participativas e dirigidas; individuais, em pequenos e grandes grupos; em espaços internos e externos; agitadas e concentradas;

20. Defesa de que essas práticas necessitam ser planejadas, passíveis de observação, avaliação e registros constantes, ações essenciais e mobilizadoras para outros planejamentos e novas intervenções.

As possibilidades de aprendizagens na Educação Infantil são muito grandes. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar os repertórios culturais das crianças, garantindo a vivência da infância, do convívio, das interações e das brincadeiras, por esse motivo as defesas acima expostas têm como objetivo principal constituir uma identidade para as instituições de educação infantil de nossa região, conferindo às nossas crianças as garantias de um novo lugar para o seu desenvolvimento integral.

A diversidade, inclusão e equidade como princípios educativos: para todas as crianças e com todas as crianças

> ”Somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios”.
>
> Brandão

Questões como direito, cidadania, construção da identidade, respeito à diferença, equidade de oportunidades, etc., precisam ser compreendidas e ressignificadas e reforçar a construção de uma educação infantil que reconheça e valorize da diferença.

As DCNEIs (2009) em seu artigo 9º, inciso VII, faz a seguinte exigência:

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que: [...] VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Ainda as DCNEIs (2009) incluiu em seu artigo 8o, § 1°, a exigência de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam

condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

As exigências das DCNEIs implicam em dizer que a culturas de outros países, a cultura brasileira, as culturas regionais, familiares e as diferentes formas de se viver são importantes referências para que as crianças se reconheçam e construam sua identidade individual e coletiva durante o tempo em que permanecem na Educação Infantil e reforçam a ideia de que as crianças para aprender a lidar com a diferença, é preciso que tenham familiaridade com a diversidade, não em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em várias práticas, nem que a questão seja tratada como um conteúdo específico, mas é preciso que as questões culturais e étnico-raciais, bem como aquelas relacionadas às deficiências permeiem as experiências das crianças nas brincadeiras e nas interações que estabelecem.

As primeiras experiências de vida são as que marcam mais profundamente dizem os especialistas. Quando positivas, tendem a reforçar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade, quando negativas podem reforçar preconceitos, rótulos, discriminações, xenofobia, fascismo, machismo, racismo, violência, intolerância.

Torna-se necessário, então, que as crianças, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostas a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e desenvolver autonomia.

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas possibilidades.

Segundo pesquisas sobre a infância, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo. Ao contrário do que pensa o senso comum, as crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo logo que iniciam as relações sociais.

Nesse período, elas começam a compreender as diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial, por exemplo – “Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de

outro?”. Se uma criança negra ou deficiente se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore o processo de construção da identidade da criança, é possível que outra história seja construída.

Segundo Guattari, Rolnik (2007) “é desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos”.

Se as crianças negras, indígenas, asiáticas, deficientes recebem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprendem a se sentir bem consigo. Por outro lado se as outras crianças aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, aprenderão a considerar as diferenças como parte da vida.

Ao afirmar que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem da diversidade e da inclusão, é porque consideramos que as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária, suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser negligenciados.

O que se pretende nesse documento é refletir sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a diversidade e a inclusão, resultando em movimentos de revisão das experiências pedagógicas ofertadas às crianças: da organização do tempo, do espaço e dos materiais como também das ações dos adultos na escola, família e sociedade.

Na perspectiva inclusiva, valoriza-se tanto a comunicação oral, quanto a sinalizada e demais formas alternativas de expressão, levando as crianças a compartilharem meios diversificados de interação.

MANTOAN (2003) reforça que: “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação de qualidade que respeite os direitos de todos e todas.

A seguir foram elencados, tendo como referência o livro Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), alguns aspectos de uma prática pedagógica promotora da diversidade cultural e da igualdade racial:

- Conhecer as leis, a história da população negra e indígena, as suas lutas, e reconhecer a herança desses e de outros povos e suas culturas na formação do Brasil;
- Elaborar e implantar um projeto institucional, para conjugar ao mesmo tempo: informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas de promoção da diversidade cultural e igualdade racial, sendo estas incorporadas paulatinamente à rotina da instituição;
- As instituições organizadas com base em aspectos das culturas africana e indígena também fornecem um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao trabalho educativo. Museus físicos ou virtuais, espaços culturais, bibliotecas, escolas de samba, grupos de dança, capoeira, reservas indígenas, organismos nacionais e internacionais podem ser contatados para enriquecer o dia a dia das instituições educativas.
- Ao organizar as salas dos grupos etários e demais ambientes das instituições é possível colocar à disposição das crianças "artefatos culturais": brinquedos, livros, imagens etc, que remetam e valorizem as culturas africana, indígena e outras. Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, mas é importante lembrar que os "artefatos culturais" presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais.
- Ao assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias, o professor valoriza e respeita também a diversidade. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo da aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.
- Possibilitar a aquisição de bonecas e bonecos negros, índios, asiáticos, etc, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e indígenas, livros que contemplem personagens negros e índios representados de modo positivo é fundamental. Ao escolher bonecas é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo, etc.
- Ao adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças, além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura. Na hora da escolha, é preciso

ficar atento para questões como: há pessoas de diversas raças que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários etc.; essas pessoas encontram-se em posição de destaque de um modo positivo; a imagem dessas pessoas é apresentada de modo positivo e não pejorativamente.

- Os tecidos com padronagens que remetam aos diferentes culturas podem compor bonitos cenários para brincar ou decorar as paredes da instituição;
- Os brinquedos, os instrumentos de efeito sonoro, os CDs, os DVDs são materiais bastante apreciados pelas crianças e muito adequados ao trabalho com a musicalidade, importante marca das diferentes culturas.
- O trabalho com imagens que podem desencadear momentos que contribuem para a construção de uma autoimagem positiva das crianças. Nas fotos e imagens é importante destacar a delicadeza das relações entre as pessoas etc.
- O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil. Em todas as ações cotidianas, mas principalmente nessas que tratam especificamente da autoimagem física, é importante observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes atributos físicos. O professor precisa estar atento às falas depreciativas em relação aos colegas, às exclusões de brincadeiras, e deve mediar conflitos surgidos entre elas que tenham como motivo questões raciais;
- Apoiar boas experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, ajuda a combater preconceitos e discriminações, isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças;
- As brincadeiras transmitidas de geração em geração também constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras de outros tempos nem sempre continuam presentes hoje – esconde-esconde, cabra- cega, pula-sela, amarelinha, jogos com pião, bola, corda, os de pontaria, de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais, etc.
- A dança, outra importante herança dos diferentes povos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, merece lugar de destaque na Educação Infantil.
- É importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africana, indígena, asiática, etc., cantadas ou instrumentais;

- Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta das crianças isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros, índios e brancos. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de homogeneidade que acaba abafando as diferenças e ignorando as singularidades e tenha disposição para trabalhar com as diferenças, com a diversidade.
- Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens;
- Os recursos da internet, os filmes e visitas a exposições, museus e ONGs específicas pode abrir as portas aos mais variados conhecimentos sobre o mundo.
- A produção de desenhos pelas crianças, próprios, de colegas e de artistas que fizeram retratos e autorretratos.

Por meio de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado, a educação infantil pode fazer a diferença na construção de identidades positivas, e certamente contribuirá para que o ciclo perverso existente na sociedade e que interfere na realidade de crianças pequenas seja quebrado.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras.

No que se refere ao processo inclusivo as DCNEIs (2009) defendem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo que assegurem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Também a resolução n° 04/2009 do CNE , estabelecem que as creches e pré-escolas passem a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus Projeto Político-Pedagógicos (PPPs), planejando e desenvolvendo as ações próprias da educação infantil de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes.

De acordo com a lei n° 13.005/2014 do PNE , a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para

assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência na creche e na pré-escola.

Além das DCNEIS (2009), da Resolução 04/2009 e do PNE, outros documentos e legislações são importantes de serem observados:

- o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- os Planos Estadual e Municipais de Educação;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- as Diretrizes Operacionais e Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- as Diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
- as Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de Itinerância;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
- Parâmetros de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil;
- Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, além das legislações de cada sistema de ensino.
- A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.
- O Currículo Base do Território Catarinense.

A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com deficiência à educação infantil, com a efetivação das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena.

Na educação infantil as brincadeiras e interações, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações, o respeito e a valorização da criança.

A mera inclusão da criança com deficiência visando o cumprimento das determinações legais ou exigência dos pais, sem um profundo estudo e reflexão daqueles que estarão no cotidiano escolar com ela e a garantia de recursos técnicos, materiais e humanos pode acarretar em equívocos, e promover uma "inclusão excludente".

Salientamos que o ambiente institucional ideal para a criança com deficiência precisa ser caracterizado por um espaço rico e desafiador, onde a interação com as demais crianças concorra para o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores.

No período da infância os pais precisam não apenas acreditar nos benefícios da inclusão como também reconhecer que seus filhos têm direito a ela. O que observamos é que muitos profissionais da educação continuam orientando e encaminhando crianças com deficiência para as escolas especiais, sendo que, segundo Biaggio (2007) a legislação penal no art. 8º, da Lei nº 7.853/89 diz ser crime de conduta frustrar, sem justa causa, a matrícula de um aluno com deficiência. A exclusão é crime. Com isso o que temos visto é que os professores de educação infantil, por não receberem crianças com deficiência, acabam não reconhecendo as vantagens de uma educação inclusiva.

Portanto, antes de receber a criança deficiente, é fundamental conhecer o seu histórico e a sua condição. Diagnósticos são de extrema importância e precisam ser respeitados, ainda mais se estes forem subsídios que orientem sobre a melhor maneira de organizar o trabalho pedagógico, porém não podem ser confundidos com rótulos reduzindo a criança a determinada condição, como "o autista", "o TDA/H", etc. Além disso, os professores devem saber se há utilização de medicamentos, o tempo de duração e os efeitos colaterais.

Outra questão a ser abordada é com relação às experiências educativas oferecidas às crianças, tornando-se necessárias em alguns momentos adaptações tanto físicas quanto pedagógicas e de pessoal, em virtude das necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência.

Durante este processo de conhecimento entre os pares, onde prevalece à aceitação, a interação e o trabalho coletivo a dimensão afetiva e a autoestima

das crianças com deficiência são estimuladas. É sempre importante tentar compreender as crianças com deficiência a respeito do que pensam ou sentem, suas preferências, sentimentos e os problemas que estão enfrentando no ambiente educativo.

A realidade de cada criança deficiente é única. O professor precisa observar e perguntar, analisar e ouvir para compreender as necessidades, os sentimentos e os seus pontos de vista, estando atento sempre às relações que essas crianças estabelecem com seus colegas nos momentos de interações e brincadeiras.

As ações dos colegas diante das crianças com deficiência se mostram como um fator decisivo para a inclusão. As atitudes das crianças dependem, em grande parte, das atitudes observadas nos adultos: pais e nos professores.

Neste contexto, o respeito à diversidade, às diferenças, torna-se o fundamento para o sucesso da educação inclusiva, onde a oportunidade de acesso e permanência é igual para todos e os métodos, estratégias e currículos são referendados em todas as crianças e em cada uma.

Podemos concluir que a realidade educacional referente à inclusão da criança deficiente na educação infantil, ainda é ambígua, paradoxal e mal entendida pelos atores do processo educativo nos aspectos social, afetivo e cognitivo.

Na tentativa de contribuir para a ampliação e qualificação das práticas inclusivas na educação infantil, apontamos a seguir alguns princípios e fundamentos:

- O princípio da identidade: a construção da pessoa humana em todos seus aspectos: afetivo, intelectual, moral e ético;
- A sensibilidade estética e a valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade para a resolução dos problemas e a pluralidade cultural;
- A crença de que toda criança pode aprender, tornar-se membro efetivo e ativo do contexto educativo e fazer parte da vida comunitária;
- A construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalhos coletivos proporcionam maior aprendizagem para todos;
- A inclusão significa transformação da prática pedagógica: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor-criança, criança-criança, família-professor, professor-comunidade;
- A inclusão depende da criação de rede de apoio e ajuda mútua entre escolas, pais e serviços especializados da comunidade;
- O projeto pedagógico deve garantir adaptações necessárias, apoio especializado e planejamento, considerando as necessidades de todas as crianças, e oferecendo equipamentos, brinquedos, jogos, materiais alternativos e recursos adaptados quando necessários;

- O professor precisa assumir a responsabilidade pelo trabalho pedagógico e receber apoio do professor especializado, dos pais e demais profissionais envolvidos para a identificação das necessidades;
- Uma maior valorização das potencialidades, das necessidades e dos interesses das crianças com deficiência para a elaboração e realização das experiências educativas;
- A priorização, além do acesso à cultura e ao conhecimento, do desenvolvimento da autonomia, independência e autoimagem positiva das crianças;
- A escola deve ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforce os pontos fortes, reconheça as dificuldades e se adapte às peculiaridades e potencialidades de cada criança e do grupo;
- Uma gestão democrática e de descentralização com repasse de recursos financeiros diretamente à instituição para reestruturação e organização do ambiente, da sala de aula, e para as adaptações que se fizerem necessárias;
- O êxito do processo inclusivo depende da formação continuada do professor, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica.
- A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, as seleções dos materiais se tornam condições essenciais e prioritárias;
- As crianças com deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente;
- Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é necessário procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento.
- É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação de cada criança. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que

juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

- As ações da criança: fazer coisas, brincar e resolver problemas pode produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca;
- Independentemente do tipo de deficiência, as crianças sejam expostas a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: onde sejam instigadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas.
- As crianças necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as a se comunicarem, interagirem e participarem de todas as experiências em grupo;
- A modificação na temporalidade também precisa ser considerada: cada criança tem um determinado tempo que lhe é peculiar. Algumas crianças com deficiência poderão necessitar de mais tempo para construção de vínculos afetivos, para se sentirem seguras e assim se adaptarem ao grupo e interagir com os colegas e a professora;

A inclusão é de fato um processo dialético complexo, pois envolve a esfera das relações sociais inter e intrapessoais vividas na escola. No seu sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro do contexto da educação infantil. Significa envolver, compreender, participar e aprender.

Essas são atitudes éticas que não implicam apenas no respeito ou valorização das diferenças, mas em uma questão de posturas positivas e, acima de tudo, de compromisso pedagógico para que a criança construa, à sua maneira, o conhecimento, e avance na aprendizagem.

Assim, a escola, o professor e a família têm papel determinante na mediação sociocultural para que a criança avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da autoimagem, independência e autonomia.

A especificidade da aprendizagem e o do desenvolvimento das crianças pequenas

> “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
>
> Manoel de Barros

De zero a seis anos ocorre um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá durante seu desenvolvimento. A complexidade é consubstancial ao processo de desenvolvimento dos seres humanos. Esse desenvolvimento é caracterizado pelo seu caráter único com relação às outras espécies vivas: o ser humano é o único ser vivo que pode planejar sua ação, pôr em andamento uma atividade psíquica que lhe permita realizar ações criadoras.

O desenvolvimento da espécie humana é, portanto, o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a interação social. Logo, entende-se que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e social e a mediação com adultos e crianças em contextos sociais e cultuais que envolvem as crianças desde o seu nascimento e, decorrentes das vivências que lhe forem favorecidas e organizadas intencionalmente.

Nos conceitos Vygotskianos encontramos uma definição satisfatória referente às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Pode-se destacar que a aprendizagem facilita e promove o desenvolvimento, através da criação de zonas de desenvolvimento potencial, as quais, podemos definir como a “distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema sob a orientação de uma pessoa adulta ou com a colaboração de um companheiro mais capaz” (Vygotsky, citado por Riviere, 1981).

Sendo assim novos contornos estão se delineando timidamente. A criança em seu próprio tempo dá um impulso a uma abordagem humanizadora à intervenção educativa. As relações socioculturais, o conceito de infância heterogênea, os diferentes contextos de construção da diversidade, a necessidade de se resgatar a infância abrem um universo de oportunidades à pedagogia.

Já é consenso que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois neles ocorre a formação das estruturas iniciais do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1995), Esses primeiros anos se caracterizam pela unidade entre os aspectos sensorial e motor, ou seja, a percepção e a ação constituem um processo único impulsionado “pela necessidade, ou falando de modo mais amplo, pelo afeto. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto” (VIGOTSKI, 1996), por aquilo que atrai a criança.

Ao longo dos primeiros anos há avanços incríveis na capacidade de deslocamento pelo espaço e na capacidade de comunicação, por isso a importância da forma como o professor concebe, comunica-se, interage e se relaciona com ela.

Roupas que possibilitem o movimento livre, superfície adequada ao arrastar-se e engatinhar, brinquedos e objetos com que brincar e que apresentem sons e cores, espelho, etc., vão estimular o movimento. A professora não precisa estimular diretamente o controle dos seus movimentos, basta ofertar-lhe os desafios ao movimento. O mesmo não acontece para o desenvolvimento da linguagem gestual, oral onde o estímulo direto é fundamental. Por isso, em todas as oportunidades de cuidado individual, deve-se falar com as crianças, fazer um esforço para estabelecer e manter entre ambos uma comunicação não apenas por meio da fala, mas também pelo contato visual, gestual, pelo toque, pelo olhar, etc. Essa comunicação de caráter emocional envolve ação do adulto, numa coparticipação da criança.

Comunicar à criança pequenina que ela será deslocada, alimentada ou trocada e aos poucos ir pedindo sua colaboração nas pequenas atitudes de higiene, sono e alimentação é imprescindível para que a comunicação provoque reação e estimule a conquista da autonomia.

Dar tempo para que a criança pequenina compreenda o sentido do que se diz e responda à comunicação, são maneiras de promover essa comunicação emocional e essa parceria, que será duradoura e ajudará a definir sua personalidade em formação.

O trabalho com as crianças pequenas e pequeninas, quando tratadas como sujeitos de sua aprendizagem, de seus desejos e vontades, poderá promover situações de descobertas e de colaboração, favorecendo sua independência e sua autonomia. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento da criança depende de seu contato com a cultura – isto é, com os objetos, com os costumes, com as linguagens, com as formas de pensamento, com o conhecimento, com os valores, pois a criança se humaniza ao se relacionar com os objetos socialmente criados e com as pessoas.

Dessa forma, a criança mesmo bem pequenina pode colaborar cada dia mais e se tornar sujeito em uma situação em que historicamente tem sido apenas um objeto da ação do adulto. Esse ritual que se repete, e por isso passa a ser conhecido pela criança, possibilita uma segurança que forma sua personalidade para ser equilibrada, porque é participante e parceira de seu próprio cuidado.

O canto, as histórias, os diferentes repertórios de brincadeiras, as relações com elementos da natureza, etc., vão se intensificando junto com a linguagem, o que constitui um salto de qualidade no desenvolvimento da criança pequena e da criança pequenina, por isso o lugar que elas ocupam nas relações sociais

de que participa tem força motivadora em sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Acreditar na ideia de que desde o nascimento, cada criança está apta e interessada em conhecer o mundo, em agir, em relacionar-se, em explorar, pode reforçar nos adultos o desejo em saber escutá-la, observá-la, percebendo seus interesses e necessidades, auxiliando no que for necessário, aproximando aquilo que é distante, apresentando-a para o mundo.

A crença na capacidade das crianças, reforçada pelas bases teóricas aqui apresentadas, podem contribuir de forma muito significativa para as mudanças na prática pedagógica.

O objetivo desta Diretriz é provocar uma reflexão sobre qual imagem fazemos das crianças, e deste modo pensar na complexidade que há em cada uma, fruto de sua herança genética, de suas experiências sensoriais, expressivas e corporais, de seus contextos sociais, para assim realizarmos uma prática pedagógica coerente com essas reflexões.

Becchi (2012) pontua que devemos atribuir atenção individual a cada um, observar o que mais mobiliza seu interesse, verificar suas reações e o que mais o deixa feliz. Essa "postura absolutamente pedagógica" favorecerá sua aprendizagem e desenvolvimento.

As instituições de educação precisam ser espaços privilegiados para o desenvolvimento de qualidades humanas como a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, o movimento e, mais tarde, a imaginação, o controle da própria vontade, dos sentimentos e das capacidades. A formação dessas sofisticadas qualidades humanas depende da organização intencional da vida das crianças neste espaço coletivo e educativo chamado educação infantil.

As crianças de 0 a 3 anos

> "Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância."
>
> Mario Quintana

A criança pequena tem como características trazer novidade ao mundo. Cada criança que nasce traz consigo o surgimento de algo imprevisível, desafiador, inovador, além de outras possibilidades de agir. Desse modo, elas trazem questionamentos também à instituição educacional e ao currículo.

Chamamos de primeiríssima infância os três primeiros anos de vida. Nessa fase, a criança começa a ter contato com o mundo externo, por meio das experiências, pessoas e do ambiente que a cercam. Por isso, é tão fundamental entender o

que acontece com os pequenos para garantir os melhores ambientes, estímulos, cuidados, afetos e educação.

Assim como temos as fases da puberdade, adolescência, vida adulta e melhor idade, a primeira infância também é dividida em etapas. A primeira envolve desde o pré-natal, durante a gestação, e o parto (o nascimento) até os três anos, quando a infância tem características próprias como o desenvolvimento do cérebro, que vivencia o seu ápice.

Nessa etapa, começa o fortalecimento do vínculo, por isso é que tantos especialistas estão cada vez mais preocupados em propagar boas experiências e fortalecer políticas públicas que garantam essa conexão entre os pais ou responsáveis e a criança, assim como outros adultos de referência que possam fortalecer o bem-estar do bebê.

Na primeiríssima infância, o cérebro, os aspectos emocionais e as expressões e estímulos da criança são especiais e passam por transformações importantes, por isso elas precisam de ambientes acolhedores e desafiadores para que estas transformações aconteçam de maneira tranquila, respeitando os seus diferentes ritmos. É o caso do desmame, do andar, do falar e o momento do desfralde, por exemplo e é bom ressaltar que, em qualquer etapa, o brincar exerce papel essencial e deve ser uma das principais formas de se criar vínculo e estimular a criança às suas descobertas sobre si mesma, o outro e o mundo que a cerca, por meio de uma interação positiva, com experiências de aprendizagem que respondam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O que nos faz pensar que as crianças de hoje são mais “espertas” que as de antigamente? Será que, no passado, por não lhes darmos a devida importância e, consequentemente, menos estímulos e vínculos de qualidade, não abrimos espaços para que se mostrassem claramente suas capacidades? Uma reflexão e tanto!

Outro aspecto a se pensar é sobre o quanto descobrir que os pequenos são mais espertos do que pensávamos está nos levando a exagerar nos estímulos que oferecemos, querendo que andem, saiam das fraldas, falem, leiam, escrevam e tenham vida social ativa (agenda cheia) bem antes do que realmente deveriam.

Embalados por esse entusiasmo, talvez causemos agitações e angústias desnecessárias. Sim, as crianças de 0 a 3 anos tem mais capacidades do que imaginávamos, por isso precisam brincar, interagir, explorar, ter experiências com a cultura, a arte, ter momentos de ócio, de sossego, desenvolver afetos e vínculos, chorar, rir.

Consideramos que já é tempo de compreender que as instituições educativas para crianças de 0 a 3 anos são escolas, ainda que com particularidades, uma vez que nas diferentes idades, as crianças aprendem de forma específica, de acordo com a maneira como melhor se relacionam com o mundo ao seu redor.

No trabalho desenvolvido por pesquisadoras e educadoras húngaras no Instituto Loczy (PICKLER, 2010; DAVID; APPELL, 2012; FALK, 2011), o esforço de comunicação dos adultos com os bebês se tornou uma das maneiras de criar condições deles se sentirem seguros e, assim, formar e desenvolver uma personalidade harmônica e colaborativa.

Pensando no cuidado e educação das crianças, dos primeiros meses aos 3 anos, formulamos as seguintes indagações:

1. Há em nossas instituições de educação infantil uma compreensão da importância do trabalho educativo com eles?

2. Atribuímos atenção diferenciada e planejamos a formação dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos?

3. Eles têm sido sujeitos de intervenções educativas intencionalmente organizadas para promover sua aprendizagem e desenvolvimento?

O trabalho com os pequeninos deve acontece de forma dinâmica, porque enquanto uma criança está com fome e precisa ser alimentada, outra dorme, outra ainda quer dormir e outros brincam com os objetos que têm ao alcance das mãos, outro espera para ser higienizado; assim, a atenção da professora se desdobra entre as diferentes crianças, sem na maior parte do tempo obedecer a uma rotina organizada e rígida para todas, por isso o desafio que se apresenta aos professores é fazer os momentos de cuidado tornarem-se vivência educativas, organizando de forma intencional o trabalho com o propósito de favorecer o desenvolvimento de todas as crianças do grupo, como tem defendido Mello (2007) de que " é preciso priorizar na atitude dos adultos a percepção sobre a necessidade de comunicação, de acompanhamento e apoio ao movimento, às brincadeiras e às interações dos pequeninos".

As crianças de 4 e 5 anos

> "O saber que não vem da experiencia não é realmente saber".
>
> Vygostsky

A fusão dos achados da neurociência contemporânea com o estudo do desenvolvimento humano aumentou substancialmente nosso entendimento de como são fundamentais os seis primeiros anos da vida da criança. Há pelo menos duas décadas está começando a ser desvendada a relação entre como o cérebro humano se desenvolve e como os circuitos neuronais, os mecanismos biológicos e os contextos sociais e culturais afetam a aprendizagem, a linguagem, o comportamento e a saúde de cada pessoa ao longo de sua existência.

É fascinante perceber o processo dinâmico, complexo e não linear que cada criança percorre para aprender e se desenvolver, o que reforça a nossa convicção de que o conhecimento não pode ser dado às crianças, ele tem de ser descoberto, construído, apropriado e reconstruído através das suas experiências individuais e coletivas, numa relação constante de mediação com a linguagem e com o outro.

Hoje sabemos que por natureza o cérebro das crianças está continuamente em atividade, ajudando-as a descobrir e dar sentido a si mesmo, ao outro e ao mundo. É um fazer e refazer das estruturas mentais que permite tratar de informações e ações cada vez mais complexas. Portanto esse espiral de aprendizagem e desenvolvimento está presente constantemente, através de saltos, recuos, avanços como nos afirma Vygotsky (1989).

Este fazer e refazer de estruturas mentais torna possível a genuína aprendizagem – aprendizagem que é estável e duradoura. Quando essas estruturas, que são necessárias, não são acionadas a contento a aprendizagem é superficial.

Na temática anterior tratamos de aspectos importantes do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e agora trataremos das crianças de 4 e 5 anos, no sentido de compreender que elas já tem um percurso de aprendizagem e desenvolvimento e já alcançaram conquistas importantes como andar e falar por exemplo, já tem mais autonomia e suas capacidades sensoriais estão bem desenvolvidas, porém ainda necessitam para conhecer a si mesmas e o mundo, continuar explorando e desenvolvendo essas capacidades, por meio das interações e brincadeiras e das práticas sociais que experienciam na educação infantil.

Em todas as experiências de aprendizagem onde as crianças tenham atuação direta, seus sentidos estarão sendo acionados, por isso é necessário que elas sejam envolvidas em experiências que se tornem estímulos sensoriais.

Aliada às experiências sensoriais as crianças de 4 e 5 anos também necessitam ampliar seu conhecimento de si e do mundo pelas experiências expressivas, ou seja, pelas possibilidades de desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, seu vocabulário, a expressão de seus saberes, sentimentos, desejos, experiências e necessidades por meio de gestos, narrativas, músicas, danças, desenhos, escritas, etc. e por meio das brincadeiras de faz-de-conta, que nesta fase da infância atingem seu auge e ganham mais elementos, porque o pensamento, a linguagem, a percepção, a imaginação e a memória estão tendo avanços significativos.

Nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de experimentar situações diversas que lhes conferem a possibilidade de fazer escolhas e lançar mão de

conhecimentos já apropriados para resolver as situações, além de experimentar diversas sensações.

As rodas de conversa, os recontos de histórias, as narrativas de fatos, acontecimentos, etc. também são exemplos de como potencializar as capacidades expressivas das crianças.

Ao mesmo tempo o movimento como uma linguagem própria da criança precisa ser experienciado. Nesta fase ele precisa ser diversificado e ganhar complexidade em contextos de jogos e brincadeiras, portanto andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, arrastar, escalar, arremessar, chutar, rolar, equilibrar, etc. se tornam experiências marcantes de aprendizagem e desafios ao movimento e ao desenvolvimento do corpo.

O corpo da criança carrega marcas, fala o que ela é e revela sua singularidade, sua identidade. Deste modo a forma como o corpo da criança é tratado na educação infantil revela as concepções de infância, as relações de afeto e de comportamentos dos professores e da instituição.

Os espaços intencionalmente pensados para estimular os movimentos, a seleção e organização das experiências de aprendizagem devem garantir que elas explorem e conheçam as possibilidades de movimento do seu corpo e também suas limitações; desenvolvam progressivamente maior autonomia corporal para a satisfação das suas necessidades básicas e das situações cotidianas; consigam observar as diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros; executem diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulação de diferentes objetos e desenvolvam a autoproteção e desenvoltura corporal em situações de desafios e perigos.

O desenvolvimento da autonomia também tem grande relevância, porque ajuda a criança a lançar mão de recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais) para tornar-se capaz. E, para que elas possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos que não estejam relacionados à simples obediência e possam ter a noção da importância da responsabilidade, da reciprocidade e da cooperação. É preciso que usufruam de gradativa independência ao agir, ao escolher e tomar decisões, ao participar do estabelecimento de regras, nas ações cotidianas de alimentar-se, vestir-se, pentear-se, ir ao banheiro, ter hábitos de higiene pessoal, auto-organização e nas brincadeiras e interações.

A possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas ganha um sentido de controle e eficácia pessoal, como se dissesse: "Sou alguém que consegue fazer isso". Essa sensação é proporcionada ao permitir que se sirvam e se alimentem

sozinhos, decidam com quem brincar, com que brinquedos e em que espaços brincar, se vão dormir ou apenas repousar, etc. Essas e outras tantas tarefas realizadas por conta própria, sendo apoiadas e encorajadas quando necessário, as fazem trilhar um caminho rico da atitude independente, mesmo que sempre vá haver certo grau de dependência, o que é positivo também.

Nesta fase estão em desenvolvimento também as chamadas "funções executivas" que são aquelas habilidades cognitivas que nos permitem manipular ideias mentalmente. Estas capacidades mentais promovem a resolução consciente, ativa, voluntária e eficaz dos problemas que se apresentam na vida cotidiana.

Aprender a ser flexível e a aceitar as mudanças do entorno, se concentrar em uma tarefa, continuá-la com um objetivo, resistir aos próprios impulsos e reter a informação na mente para com ela operar, são habilidades indispensáveis para um bom desenvolvimento.

O termo "funções executivas" classifica estas habilidades em três categorias: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Se estas funções não forem bem desenvolvidas, podem se diagnosticar erroneamente transtornos como TDAH ou outras dificuldades de aprendizagem.

Um professor mediador e apoiador, conhecedor do desenvolvimento infantil, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança, que não domine o pensamento dela, mas que apoie as suas aprendizagens, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas, que promova a sua autonomia, sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e as suas caraterísticas individuais, certamente e acertadamente influenciará positivamente no seu desenvolvimento integral.

Marcos revolucionários do desenvolvimento infantil: linguagem, pensamento, imaginação, corpo e movimento

> "Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas".
>
> Rubem Alves

Considerando a principal tese da Teoria Histórico-Cultural, de que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes, passamos a tecer uma série de considerações sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem

na criança (que são capacidades humanas superiores) e a forte relação com o contexto da educação infantil.

Para a Teoria Histórico Cultural a atividade que a criança realiza desde seu nascimento possibilita a formação das habilidades especificamente humanas que lhe garantem a formação de sua personalidade e de sua inteligência. LEONTIEV (1988).

Neste sentido, a educação e as condições concretas de vivência da criança têm "papel condutor [...] operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência". LEONTIEV (1988).

Mello (2010) reitera essa perspectiva afirmando que o que torna o fazer uma experiência é o grau de envolvimento do sujeito que o realiza. Isso quer dizer que o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a experiência tem para ela: quanto mais a experiência responde a uma necessidade ou desejo da criança, mais envolvida a veremos e maior a emoção positiva ela demonstrará.

A partir dessa perspectiva a Psicologia Histórico-Cultural tem apresentado grandes contribuições para compreendermos o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A seguir apresentamos alguns princípios importantes desta psicologia:

1) há uma diferença entre os homens e as demais espécies animais, caracterizada pela capacidade de criar, utilizar e conservar instrumentos e signos;

2) o desenvolvimento humano supera os fatores biológicos com a apropriação, na história individual, dos instrumentos e signos culturais produzidos pelo conjunto dos homens;

3) o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança revoluciona todas as funções psíquicas (percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, etc.), que vão passando de involuntárias a voluntárias;

4) a aprendizagem e o desenvolvimento no ser humano constituem uma unidade dialética, cujo motor é a mediação por instrumentos e signos culturais - intencionalmente dirigida no interior das relações sociais.

Dois pontos centrais desta etapa do desenvolvimento (0 a 6 anos) também têm sido apontados pelos autores soviéticos da Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky, Luria e Leontievi) como momentos revolucionários na direção do pensamento abstrato e conceitual:

1) a aquisição da fala e a convergência das linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem com a constituição do pensamento verbal; e

2) a brincadeira de faz-de-conta ou o “brinquedo simbólico” como mais um passo na direção do futuro pensamento abstrato.

Vygotsky (1988) enfatiza que o caminho do desenvolvimento da linguagem simbólica em unidade com o pensamento não é rápido nem linear, mas se dá por saltos, avanços e recuos. No início a comunicação é composta por gestos, balbucios, depois por uma ou outra palavra e aos poucos, vão se desenvolvendo para processos de discriminação e generalização que vão guiar a formação dos conceitos, pois a criança passará a observar as diferenças e, posteriormente, as semelhanças entre os objetos nominados com a mesma palavra. A criança inicialmente emprega e compreende as palavras de modo subjetivo, o que para Wallon (1981) é denominado pensamento sincrético e vinculado às impressões que essas palavras lhe causam, porém com as mediações, aos poucos ela supera o sincretismo, ao perceber as contradições entre o seu emprego das palavras e o dos adultos, que a corrigem, por exemplo. Isto possibilita que a criança gradativamente vá desenvolvendo seu pensamento por complexos, uma forma de pensamento que busca as relações objetivas com os objetos e situações da realidade, porém essas duas formas de pensamento se mesclam ora sobressaindo um tipo de pensamento ora outro.

Somente a participação e integração da criança nas mais diversas situações sociais mediadas pela linguagem criam a possibilidade de superar, com a intervenção dos adultos, a predominância do pensamento por complexos, passando para o pensamento conceitual, necessário às aquisições das etapas que sucedem a educação infantil.

Por esse motivo aumenta a responsabilidade da Educação Infantil em conduzir as crianças no processo de compreensão do mundo que a cerca, utilizando a linguagem em situações significativas de comunicação intencional, provocando uma transformação radical no psiquismo infantil.

Outra prática de uso da linguagem que precisa também ser valorizada na educação infantil é a da narrativa, considerada por Benjamin (1993) como um espaço fundamental de intercâmbio de experiências.

Segundo o autor é narrando para o outro o que nos aconteceu que a vivência dos fatos perde a finitude do presente e ganha uma nova dimensão, pela possibilidade de continuidade do ouvinte.

Contudo, a arte de narrar está definhando, pois, a troca de experiências no contar histórias, com a pós-modernidade, deu lugar à informação que traz a brevidade da novidade. Uma linguagem empobrecida, sem laços de coletividade, sem uma comunidade de ouvintes. Portanto, uma linguagem que se tornou monológica, sem troca, sem diálogo, sem marcas, sem possibilidade de ouvir o outro, de conservar a tradição e a memória coletiva e afetiva.

Conforme o autor, justamente a arte de narrar está em evitar explicações, deixando o sujeito livre para interpretar a história como quiser. Na relação entre narrador e ouvinte criam-se laços afetivos, promovem-se encontros e diálogos, emergindo a dimensão expressiva da linguagem.

As narrativas, quando tratadas com importância, vão ampliando o universo cultural das crianças e vão também constituindo suas identidades e subjetividades.

O desenho é outra poderosa linguagem da criança, que marca o desenvolvimento da infância e das crianças desde muito pequenas. Porque elas gostam de ser rabiscadores, inicialmente pelo prazer de rabiscar, de explorar elementos gráficos e deixar marcas e posteriormente pelo uso dessa manifestação representativa da realidade e da imaginação, caracterizada pela intenção de produzir algo e comunicar-se.

Vygotsky (2000) destaca que o desenho que é uma representação simbólica, uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal e o pensamento e constitui-se em um estágio preliminar na apropriação da escrita.

Quando a criança rabisca, garatuja e principalmente quando recorre a ao desenho para expressar fatos, ideias, pessoas, sentimentos, lugares, etc., utiliza-se de um simbolismo de primeira ordem, ou seja, os símbolos por ela utilizados representam diretamente o objeto, fenômeno, a pessoa ou situação, assim os desenhos liberam-se dos gestos indicativos e se tornam símbolos auxiliares à lembrança, contendo os rudimentos da representação escrita.

Defendemos a ideia de que a criança deve ter o direito de se expressar de diferentes maneiras, ampliando suas formas de dizer. Ela pode fazê-lo por meio dos rabiscos, das garatujas, dos desenhos, mas também da modelagem, do recorte, da colagem, da pintura, da música, da dança, das demais artes plásticas e gráficas, do cinema, do teatro, entre tantas outras formas de expressão e representação de nosso universo cultural.

Os livros estão cada vez mais presentes nas instituições de Educação Infantil e a ênfase na narrativa se relaciona também ao texto literário; àquele texto que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem relações das mais diversas. O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto, é troca de experiências, é o poderoso potencial imaginativo que as histórias presentes nos livros desencadeiam.

A prática de ler e contar histórias em instituições de Educação Infantil ainda não acontece com tanta frequência como deveria. Segundo Brito (2005), ao lermos, não apenas decodificamos a escrita, mas, principalmente, interagimos intelectualmente com o discurso escrito. Isso quer dizer que não é necessariamente obrigatório usar o sentido da visão para ler um texto; podemos recorrer à audição para estudar um texto escrito enunciado em voz alta por outra pessoa. É isso o que ocorre quando os bebês e as crianças ouvem uma história

lida por alguém. E, para que as crianças se sintam leitoras e usufruam dos prazeres da leitura, não é necessário que estejam alfabetizadas. Contudo, “o texto narrativo não chega às crianças não alfabetizadas sem a mediação do adulto e, muito menos, sem as intenções educativas envolvidas pela mediação” (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005).

Para a Teoria Histórico-Cultural, da mesma forma que as crianças, por precisarem interagir e se comunicar com os outros, se apropriam do gesto e da linguagem oral, do desenho, a escrita também precisa se tornar uma necessidade para elas. Para isso, a escrita deve ser apresentada às crianças como uma atividade cultural complexa, considerando seus usos sociais.

Esta se constitui em uma das mais importantes orientações teórico-metodológicas da referida teoria para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, tendo em vista o processo da apropriação da linguagem escrita.

O desenvolvimento da escrita na criança se inicia com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pelo pensamento, pela imaginação, pela brincadeira de faz-de-conta, pelo jogo e pelo desenho antes de chegar à escrita propriamente dita. Para Vygotsky, essas diferentes formas de representação compartilham um aspecto comum que é o desenvolvimento da função simbólica. Se elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, consequentemente, colaboram para a apropriação da linguagem escrita, pois, a escrita é um sistema de signos que representa os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais.

Para Brito (2005) é diante desse precioso ensinamento que se põe um dos grandes desafios da Educação Infantil: promover nas crianças pequenas as variadas possibilidades de participação na cultura escrita, no sentido de conviver com diferentes materiais escritos, vivenciar situações nas quais se faz necessário organizar o discurso escrito e experimentar formas de pensar sobre o escrito.

Ainda, segundo Fronkowiak (2005), no espaço da Educação Infantil, as crianças não buscam textos para estudar ou para se alfabetizarem, mas, por meio de situações intencionais e organizadas, conviver com a cultura escrita, aprendendo sobre si, o outro, a vida, o mundo e, inclusive e consequentemente, sobre a linguagem escrita.

Dessa forma entendemos que os mais diferentes usos do pensamento e da linguagem pela criança, seja nos processos de apropriação, seja nos processos de construção e de criação, no contexto da educação infantil certamente irão se potencializar e contribuirão para avanços significativos para muito além daquilo que almejamos.

As múltiplas linguagens: a criança é feita de cem

> A criança é feita de cem /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar/Cem alegrias/ para cantar e compreender/ Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove/ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo(...).
>
> *(Trecho de As Cem Linguagens da Criança, de Loris Malaguzzi)*

A escola muitas vezes foca-se unicamente na linguagem verbal, na palavra falada e escrita e é exatamente esse equívoco ou essa injustiça que queremos reforçar e reparar nesta temática sobre as múltiplas linguagens. Para isso buscamos inspiração em Loris Malaguzzi, psicopedagogo italiano e precursor da hoje conhecida e difundida “inspiração Reggio” (Reggio Emilia é uma pequena província considerada colaborativa, cuja Educação Infantil foi considerada a melhor do mundo em 2013) e defensor da pedagogia da escuta ativa.

Tudo começou com o fim da Segunda Guerra Mundial, em que a Itália saía derrotada e pobre de uma experiência devastadora. Foi quando a comunidade se mobilizou para transformar a cidade dos escombros com a determinação de fazer uma realidade melhor para suas crianças. A própria população se organizou no período do pós-guerra, por meio da solidariedade ativa dos cidadãos, como protagonistas de um projeto educativo e cultural verdadeiro. Assim, fizeram as escolas para que seus filhos pudessem estudar. Esta base de sua história traz um grande diferencial: nada estava pronto. Tudo foi criado, construído e valorizado. E o mais importante: este princípio não se perdeu ao longo do tempo.

Tudo ia se desenvolvendo com muitos estudos por parte dos educadores italianos, somados aos intercâmbios com intelectuais estrangeiros convidados. Até que, em 1991, a revista norte-americana Newsweek

considerou a Escola Infantil Municipal Diana, de Reggio Emilia, a melhor instituição de Educação Infantil a nível mundial. Assim, o mundo olhou com atenção o que acontecia naquela região da Itália e uma infinidade de pesquisadores e professores estrangeiros foram conhecer e aprofundar suas pesquisas. O fluxo foi tão intenso (e ainda é até hoje), que foi necessário institucionalizar as visitas e pesquisas por meio da criação da Fundazione Reggio Children, criada em 1994, com o objetivo de gerir as iniciativas de intercâmbio educacional e cultural nas instituições de educação infantil de Reggio Emilia e o grande número de pesquisadores e educadores de todo o mundo.

As ideias de Malaguzzi geram uma fascinação nos educadores porque ele soube construir uma base teórica consistente ao mesmo tempo em que tinha uma capacidade de pôr tudo em dúvida e sempre se confrontando com a realidade. Tinha um enorme poder de pensar grande, de defender utopias sustentáveis, sem se limitar à educação escolar. Era comprometido com a cultura e com a participação comunitária.

São estas bases que permanecem ainda hoje e que se materializam em um trabalho pedagógico rico de experiências, em que se respeita os tempos de maturação e de desenvolvimento de cada criança. Uma pedagogia que não está prisioneira de certezas, que suporta erros. Uma pedagogia da liberdade e do respeito à criança, às famílias e à comunidade.

Para Malaguzzi (1976) as escolas assumem um local de produção de cultura, não só de cultura da infância, mas de cultura produzida pela infância. As cem linguagens não são apenas uma metáfora para dar crédito às crianças e aos adultos pelos mil potenciais criativos e comunicativos. Elas representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Principalmente, elas são uma afirmação da dignidade e da importância idêntica de todas as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram mais obviamente necessárias na escola, mas falar, cantar, dançar, ver, escutar, rir, chorar, desenhar, recitar, pintar, esculpir, maravilhar-se, duvidar, espantar-se, etc, etc, etc.

O número cem é provocador, a fim de reivindicar para todas as linguagens não só a mesma dignidade, mas também o direito de comunicação de umas com as outras. Isso representa um diálogo, uma interconexão e pode auxiliar cada linguagem a se tornar mais ciente de sua própria especificidade e dar suporte à conceituação e à dignidade das outras. Por exemplo, quando se desenha, dá sustentação não apenas à linguagem gráfica, mas à verbal, sensorial, emotiva, cultural, etc, porque você aprofunda o conceito. E quando o conceito é aprofundado, as linguagens são enriquecidas – processo permanente. Em verdade, o cem é uma simbologia. Cada criança tem infinitas formas de manifestação própria e, consequentemente, cem linguagens comunicativas.

O poema de Loris Malaguzzi é uma forma de revelar que a infância persiste em seus múltiplos modos de ser. O criar, o brincar, o sonhar, o estar com o outro, e

tantas outras expressões contínuas das crianças esbarram nos mandos e desmandos dos adultos, no entanto, as crianças transgridem, vão além, para nos dizer que as “cem linguagens” existem e que devem sem consideradas na educação infantil.

Existem três grandes princípios defendidos por Loris Malaguzzi:

A- as crianças podem compartilhar seus conhecimentos e saberes, sua criatividade e imaginação por meio de múltiplas linguagens, sem enfatizar nenhuma. As múltiplas linguagens se evidenciam através do desenho, do canto, da dança , da pintura, da interpretação, enfim, divulgadas por distintas passagens que se somam na execução do projeto e nos saberes que são construídos. Anotar, fotografar, gravar e filmar são partes principais da rotina.
B- O mundo de conhecimentos não está dividido em assuntos escolares, mas é um grupo único, onde certas áreas são sugeridas por meio de projetos com uma matéria de trabalho.
C- A interação entre o adulto e a criança deve ser uma parceria, na qual interesses e envolvimentos recíprocos devem permanecer e interagir para que um objetivo comum seja alcançado: o saber.

Uma prática que respeite os direitos das crianças, que busque conhecê-las melhor para trabalhar com elas. Pensando na criança como um campo fértil para instigar e desenvolver, considerá-la como um ser social que tem muito a nos ensinar, que nos dá pistas a cada segundo de sua especificidade, ao mesmo tempo, de sua multiplicidade, é isso que nos convida o entendimento das múltiplas linguagens das crianças.

Esse entendimento nos convida também a tomar distância para refletir sobre nossas ações, para captar o vai-e-vem das vontades e necessidades das crianças, e é fundamental para cumprir nosso papel na educação infantil, tornando-a um lugar de pertencimento e de vivências socioculturais, no qual as crianças se apropriem e produzam cultura e conhecimentos, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

Brincar, interagir, se movimentar, explorar: essência da infância

> “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor”.
>
> Manuel de Barros

O brinquedo é uma necessidade para a criança. No ato do brincar a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano seja em sua fantasia, pois, na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se

caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam, mas também pelas capacidades humanas que desenvolvem, como: a percepção, a memória, a emoção e a imaginação.

No ato de brincar a percepção do mundo ganha força e vai sendo modificada a partir do momento em que a criança vai exercitando suas funções de memória, de linguagem, de afetividade, de imaginação, conduzindo-a a uma cada vez mais independência em relação a seus atos e ao mundo ao seu redor.

Além de propiciar o desenvolvimento de todas essas capacidades, a brincadeira é em si também um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas.
Borba (2006) afirma que o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

O professor pode ser um potencializador da brincadeira, alimentando a imaginação das crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas, etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, etc., e garantindo às crianças experiências de brincar livremente, de escolher as brincadeiras, os brinquedos, os materiais, os objetos.

A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do professor para conhecer e compreendê-las melhor nas suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar e de agir sobre o mundo. Nesse sentido, seu olhar pode focalizar algumas questões envolvidas no brincar, tais como: de que as crianças brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como escolhem e distribuem os participantes? Que papéis são assumidos? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder, etc.)? Quais são as regras que regem as relações entre pares? Que conhecimentos e habilidades as crianças revelam nas brincadeiras?

Ao observar as crianças brincando, o professor pode reunir muitas informações que ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos e expressões artísticas.

O conhecimento do espaço do brincar ajuda também o professor a encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir

os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares.

É importante incorporar a dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos do patrimônio cultural, objetivando contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que potencializem suas possibilidades de apropriação dos mesmos. Porém, é importante ter o cuidado de não reduzir a brincadeira ou jogo a mero recurso didático. O trabalho só assumirá uma perspectiva lúdica se tiver como características a fruição, a escolha, a ausência de consequências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança.

Reforçamos que a experiência de brincar com as crianças, ou seja, do adulto ser parceiro de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. Que tal reaprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar?

No caso das questões relativas ao corpo e movimento da criança, é imprescindível a compreensão de que não possuímos um corpo e uma mente separados, mas sim, um corpo que sente, pensa e age uma concepção de educação infantil que valorize e sistematize o movimento corporal da criança, no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento.

Pensar o ser humano em sua totalidade requer a compreensão de que as várias dimensões humanas são indissociáveis, ou seja, não se separam e de forma indissociável, por meio de múltiplas linguagens.

Para Vygotsky (1998) não existe pensamento separado da ação, pois toda ação humana pressupõe um pensamento, com objetivos definidos por necessidades constituídas cultural e historicamente.

Wallon (1942) nos diz que o homem é um ser biologicamente social e que é na complexa dinâmica de cada cultura que ocorre o seu desenvolvimento. Nesse processo, o movimento do corpo se apresenta como um dos campos funcionais, e integrado com a afetividade e a inteligência, constitui a pessoa como um todo.

A criança tem uma maneira expressiva, gestual, simbólica e lúdica de estar no mundo, tendo o direito de viver plenamente a infância. Segundo Oliveira (2002), as diferentes linguagens possibilitam à criança troca de informações, observações, planos e ideias, estabelecendo novos recursos de aprendizagem, integrando-se às funções psicológicas superiores e as transformando. Dessa forma, o movimento deve ser entendido como algo mais que simples deslocamento do corpo no espaço; precisa ser entendido como uma linguagem expressiva, cheia de intencionalidade, constitutiva da cultura corporal humana

Para Filgueiras (2002), o movimento é uma das formas que a criança tem de explorar o mundo ao seu redor e interagir. Por meio dessa exploração e interação, a criança pode construir conhecimentos sobre seus limites e possibilidades, conhecer e dominar o uso de diferentes objetos/instrumentos que a humanidade desenvolveu, assim como iniciar a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles.

Desse modo, a linguagem corporal, expressa no movimento da criança, não deve ser deixada à margem, como se as aprendizagens significativas estivessem apenas vinculadas à linguagem escrita, o que segundo Dieckert (1985) deve-se instigar a criança a descobrir, desenvolver, experimentar, interpretar, expressar, criar, cooperar, brincar, organizar-se, satisfazer-se e melhorar o corpo, o movimento, o jogo.

O movimento também é parte integrante da construção da autonomia e identidade da criança. O fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, a transforma em produtora de uma cultura infantil, justamente por causa destas especificidades. Segundo Faria (1999) a ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

O brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados. Essas considerações nos levam a concluir que a educação infantil é um espaço, por excelência, de aprendizagens que envolvem movimentos corporais, e o brincar é um princípio que norteia, pedagogicamente, o seu cotidiano.

As DCNEIs (2010) orientam a construção de uma organização curricular baseada em campos ou âmbitos de experiência, conforme as características e necessidades da idade infantil.

Com base no pressuposto de que na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, Garanhani (2001) propõe a organização pedagógica do movimento corporal na educação infantil em torno de três eixos:

1. Autonomia e identidade corporal – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.

2. Socialização – é a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.

3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – envolve aprendizagens das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

Desse modo, concluímos que o movimento corporal da criança não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural

Os tempos e os espaços como potencializadores da infância

> "Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (...) Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores".
>
> Manoel de Barros

Pensar o cotidiano da educação infantil não é uma tarefa fácil. Muitos desafios se impõem a cada dia de trabalho com as crianças, e o desejo de realizar uma prática criativa e coerente com os princípios que garantem qualidade da educação, requer reflexões. É preciso criar nas instituições um espaço de debate sobre como tem sido organizado e vivido o tempo. Nas práticas com as crianças, como é administrado o tempo? O que é priorizado? Quanto tempo é destinado ao brincar? E a interação entre as crianças? Existe tempo para brincadeiras livres? E para as dirigidas? Pensar no tempo é pensar na rotina e pensar nos valores dos professores e das instituições de educação infantil.

Cada vez mais as discussões sobre organização dos tempos e dos espaços na educação infantil tem ocupado os momentos de diálogo e formação dos professores, por isso apresentamos abaixo alguns questionamentos que ajudam a pensar sobre a organização do tempo e do espaço:

- As rotinas das instituições de educação infantil operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as práticas, com vistas a garantir as necessidades das crianças e não dos adultos?
- Os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), são definidos a partir dos ritmos e necessidades das crianças?
- Até que ponto o tempo subjetivo das crianças é considerado. Ou será que o tempo objetivo, predeterminado, é o que regula o tempo o tempo todo?
- Qual a possibilidade de uma experiência terminar quando termina o tempo subjetivo da criança? Até que ponto a rotina da instituição está completamente presa à grade do tempo objetivo e cronológico?

- Não seria importante que existisse uma escuta do tempo subjetivo da criança, indispensável a uma maior flexibilização do tempo no cotidiano?
- Essa flexibilidade não seria fundamental à valorização da experiência da criança?
- Os espaços disponibilizados, os materiais, mobiliários e brinquedos disponíveis são pensados em sua condição de promover a aprendizagem e o desenvolvimento?
- Os brinquedos são entendidos como promotores de desenvolvimento, merecendo destaque especial na elaboração das experiências das crianças?
- Os espaços destinados a cada grupo etário são organizados a partir das necessidades reais das crianças e por isso diferem-se dos modelos estereotipados, muito próximos daqueles comuns no ensino fundamental: decoração, cartazes, fila, etc.?

De acordo com Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006) e com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/2006), “a qualidade relaciona-se com a oferta das condições para as crianças usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura”.

E se essa for a tônica dos gestores e professores, torna-se necessário pensar os recursos públicos e as parcerias que possam viabilizar essas condições de espaços, de materiais, de mobiliários e de brinquedos.

Os pesquisadores também destacam a importância de serem valorizados os direitos às rotinas flexíveis, à participação das famílias, à exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada, aos momentos de vivência com grandes e pequenos grupos e aos momentos de vivência e interação com outras crianças de outras idades e com outros adultos.

Nesta perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação das condições de trabalho.

É claro que as discussões sobre organização do tempo e do espaço não podem estar desconexas de outros princípios como a concepção de criança, infância, educação infantil, avaliação e currículo, e o que pretende fazer neste documento é exatamente construir esse conjunto de ideias que se conectam e que criam um repertório para o professor do que é de fato a especificidade da educação infantil.

É importante ressaltar que o cotidiano de uma escola de educação infantil não deve parecer monótono e desinteressante para as crianças. Na verdade, esse cotidiano deve se transformar em um aspecto necessário para elas. As crianças devem sentir falta de estar na escola e se sentirem dispostas a criar e inventar participando das experiências propostas durante o dia.

Pensar numa rotina eficiente para crianças pequenas e pequeninas exige coordenar a intenção de cuidar com o ato de educar. Para Tognetta (2010) nessa fase, as necessidades biológicas, como sono, alimentação e higiene, são tão importantes quanto as afetivas, motoras, cognitivas e sociomorais.

Infelizmente, essa ainda não é a prática mais comum: a maior parte das creches ainda tem foco apenas na questão dos cuidados. Porém, as rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. Segundo BARBOSA (2010) é importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer os limites pode ajudar a enfrentá-los.

TONUCCI (1986) destaca que a hiper-estimulação da criança que produz muito, mas de maneira estéril, leva a resultados muitos e vistosos, mas os processos são pobres, pontuais e duram somente o tempo da realização, tornando-se repetitivo.

Hoje, depois de muitos estudos sobre o tempo em que as crianças permanecem nas instituições de educação infantil, vem crescendo entre os especialistas o consenso de que é necessário ter intenções educativas e definir ações em função das crianças. Dessa forma, a rotina passa a ser um elemento organizador do cotidiano, portanto é necessário questionar as rotinas fixas e imutáveis e, ao contrário organizar uma programação que respeite as crianças, seus ritmos, sua autenticidade. Tanto as experiências mais dirigidas como aquelas mais livres devem possibilitar o bem-estar físico e a expressão espontânea da criança.

Para tanto há elementos constitutivos dessa rotina como: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e a proposta de experiências educativas, a seleção e oferta de materiais que precisam ser estudados, discutidos e planejados pelos professores e pela instituição.

Em relação à organização do ambiente é importante destacar que:

- O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam;
- Se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentido, é preciso pensar um espaço e um educador que dê apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades;
- O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças, ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando

suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos;

- A organização do espaço traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do professor;
- As diferentes formas de organizar o espaço para o desenvolvimento de práticas de cuidado e educação das crianças pequenas e pequeninas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às ideias pedagógicas;
- Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais, motoras e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil;
- Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, os brinquedos, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um espaço interno e externo que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.
- Os espaços devem ser especialmente criados para proporcionar experiências variadas; o mobiliário deve ser adequado as necessidades das crianças criando possibilidades de independência e autonomia, responsabilidade e uso do bem comum; fatores como: número de crianças, faixa-etária e características do grupo são pontos fundamentais de atenção na organização do espaço;
- Os espaços devem promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para movimentos corporais, estimulação dos sentidos, sensação de segurança, confiança, oportunidade para contato social e privacidade;
- É importante que também exista um espaço comum para as crianças maiores e menores trocar experiências e interagir.

Com relação ao planejamento das salas BARBOSA e HORN (2001) destacam a organização de ambientes alternativos que podem existir denominados cantos ou áreas: Canto da música com instrumentos musicais comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas, canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registradora, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nomes de produtos, prateleiras, canto do cabeleireiro com espelho, maquiagens, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes, canto do museu com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens, canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retro-projetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis.

É importante destacar que o planejamento, o desenho do espaço e posteriormente a intervenção que o educador e toda a equipe farão sobre o ambiente devem responder a critérios que estão na base dos objetivos do projeto político pedagógico da instituição. A instituição ao construir esse documento

deve considerar que as crianças precisam de auxílio para compreender o mundo que as cerca; é importante definir bem os espaços. A organização externa irá contribuir na organização interna das crianças.

Sendo assim com as contribuições de Horn (2013) apresentamos alguns princípios orientadores da organização do espaço interno e do espaço externo das instituições de educação infantil, no sentido de que estes se tornem um referencial para a prática pedagógica:

O Espaço interno

- A entrada é o primeiro espaço que a criança e os pais ou familiares vislumbram ao chegar à instituição, portanto deve transmitir uma mensagem de acolhimento com a presença de elementos que lembrem esse cotidiano, através de fotos em painéis e murais, cadeiras e sofás, plantas, revistas, pastas com fotos da instituição e de práticas vivenciadas pelas crianças;
- Também na entrada é interessante identificar quem trabalha naquele espaço, com fotos, nomes e funções, além da fixação de avisos e materiais informativos como o cardápio, formas de prevenir doenças na infância, agenda de eventos, projetos pedagógicos, etc. Todo esse cuidado reforça dois aspectos importantes defendidos pelas DCNEIs-2010: o sentimento de pertencimento e a comunicação clara e acessível;
- As marcas culturais também são de extrema importância e podem ser ressaltadas nesse espaço da entrada, revelando elementos marcantes na vida das pessoas daquela região, daquela cidade, daquele bairro, fornecendo a identidade necessária. O importante é também manter o espaço visualmente atraente, cuidado e limpo, com aromas agradáveis, convidativo e revelador das características de quem o habita;
- Outro espaço importante é aquele que chamamos de espaço coletivo, que pode ser uma sala, um espaço central, etc., onde pode se localizar o refeitório também. Nesse espaço deverá ocorrer a interação entre crianças da mesma faixa etária, entre crianças de diferentes faixas etárias, entre adultos e crianças, contemplando-se assim um dos princípios elencados nas DCNEIs-2010: o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Esse espaço também poderá ser pensado para propor desafios que contemplem interações com objetos e materiais diversificados, promotores de atividades que não são exclusivas das salas. Uma ideia é contemplá-lo com espaços circunscritos por estantes baixas, cercas, painéis, biombos, rebaixamento de tetos por meio de tecidos, elevação do chão por meio de estrados. Ali se realizarão experiências que não serão somente as de correr ou as destinadas à alimentação;

- As práticas que envolvem movimentos mais amplos poderão estar nele contempladas, como andar de motoca, de carrinho, de patinete, etc.;
  Espaços para se esconder também poderão ser organizados, como grandes cubos de madeira ou outros materiais com aberturas para comunicação que possibilitem às crianças o estar dentro e fora;
- Também é possível organizar um jardim interno que poderá ter bancos para descansar, conversar ou jogar e para convívio entre flores e plantas;
- Outras áreas podem ser organizadas como: áreas para jogos de construção e encaixe, áreas para descanso, áreas para fantasia, áreas para atividades artísticas como pintura, escultura, etc., e áreas para contação ou leitura de histórias e dramatizações;
- Havendo possibilidade pode-se ter outro espaço coletivo, que pode ser chamado de "sala de multiuso" onde se contemplará atividades envolvendo diferentes linguagens (leitura, música, ateliê para expressão grafo plástica, teatro, ateliê tecnológico). Mesmo que nos espaços das salas das crianças, de algum modo, essas expressões estejam contempladas, podem-se prever materiais e brinquedos que não estejam disponibilizados em outros espaços da instituição;
- É necessário prever uma transformação tanto na disponibilização quanto no tipo de materiais oferecidos, os quais não são estáticos e poderão ser sempre mudados. Essas mudanças serão resultado de uma observação por parte dos professores, no sentido de detectar que necessidades e interesses as crianças evidenciam. Fazer listas dos materiais usados poderá ser um auxílio nessas modificações;
- Privilegiar materiais e livros com os quais as crianças não interagem cotidianamente, experenciando diferentes sensações envolvendo as mãos, a imaginação e os sentidos, também é um princípio nessa sala de multiuso.
- Nesta sala os materiais poderão estar colocados em prateleiras ou estantes à altura das crianças, dispostos em cestas, caixas, potes abertos e transparentes, bandejas, apresentados de modo convidativo e atraente à interação da criança;
- Neste espaço o ateliê tecnológico, deve ganhar importância, na perspectiva de entendermos a instituição escolar como um local de criação que deve incorporar os produtos culturais de uso social, ajudando as crianças a fazerem uso de gravadores, projetores, máquinas fotográficas, televisão e outros recursos tecnológicos e midiáticos, resgate histórico dos objetos e as inovações
- As ferramentas tecnológicas são utilizadas para registrar e reproduzir dados, acessar informações, viabilizar o criar, o expressar, o cooperar, o brincar e o jogar, pensando sempre em suas relações com atividades humanas que lhes dão significado;

- A sala multiuso deve ser entendida como um espaço de ampliação da sala, onde se pode explorar outros tipos de equipamentos, usando-os como outras linguagens, enriquecendo as experiências das crianças. O uso da tecnologia deverá ser consciente, pensando-se primeiramente em que esse uso contribuirá;
- A sala para as crianças de 0 a 2 anos deve seguir quatro princípios importantes: proporcionar um ambiente organizado e ao mesmo tempo flexível; proporcionar conforto, segurança e ao mesmo tempo desafios; proporcionar a interação com as diferentes linguagens e proporcionar o bem-estar das crianças;
- Diferentes áreas podem ser organizadas nesta sala como: áreas de repouso, de higiene e das brincadeiras. Nesses espaços distintos, também se realizarão ações diversificadas;
- Espaço do repouso deverá permitir às crianças de 0 a 2 anos a tranquilidade necessária ao sono, o que irá variar de criança para criança. Como a possibilidade de vigília ao sono por parte dos adultos é fundamental, definir o tamanho e a quantidade dos berços, colchonetes ou outros e permitir, se este for o caso, uma reorganização desse espaço para a realização de outras atividades e uma melhor circulação dos adultos. Objetos de conforto para embalar o sono serão bem-vindos para contemplar as necessidades e os interesses de cada criança;
- A área destinada à higiene das crianças de 0 a 2 anos, deve ser entendida como espaço de cuidado e também de desenvolvimento da autonomia, entendendo-se esses momentos como de importantes aprendizagens, razão pela qual esse espaço deverá ser convidativo e interessante para as crianças. Móbiles poderão estar pendurados no teto próximo ao trocador, assim como espelhos colocados no teto e nas paredes poderão possibilitar que a criança se enxergue e, através dessa ação, identifique-se e conheça as diferentes partes de seu corpo, contribuindo para a construção da sua identidade. Os armários colocados nesse espaço deverão priorizar a guarda das roupas de cama, das fraldas, das roupas de reserva das crianças e de outros acessórios pertinentes à higiene, como higienizadores, toalhas e sabonetes;
- Áreas destinadas ao ato de brincar e de explorar o espaço também deve ser priorizada. É importante garantir para as crianças o estar no chão, o arrastar-se, o engatinhar, o estar com os outros e o interagir com diferentes materiais de diferentes tamanhos, cores, espessuras, texturas, pesos, etc. Esse espaço deverá constituir-se em um laboratório onde acontecem as experiências sensoriais, sociais, motoras e expressivas, não esquecendo que os brinquedos e objetos devem estar ao alcance das crianças;
- Para aquelas que ainda não conseguem locomover-se, é necessário dispor de um tatame ou tapete almofadado. Esse espaço não precisa ser fixo e poderá ser deslocado para outros locais, contemplando um dos

princípios explicitados nas DCNEI: os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas;

- Para as crianças que já se locomovem engatinhando, arrastando-se ou caminhando, deverá estar previsto um espaço para ampla movimentação, sendo a área central do espaço da sala o ideal. As paredes desse espaço poderão ter elementos de texturas diferentes, espelho, bem como ter barras afixadas, tanto no sentido vertical quanto no sentido horizontal, servindo de apoio às crianças para que se coloquem em pé.
- A diversidade de materiais e brinquedos também é importante. Além de oferecer aqueles confeccionados em plástico, é necessário também oferecer aqueles de tecido, madeira, borracha, etc.;
- A sala destinada às crianças de 2 a 4 anos deve prever no mínimo três áreas distintas: repouso, sanitários e atividades diversificadas. Nesta faixa etária, as crianças já apresentam autonomia de locomoção, conseguem controlar os esfíncteres e demonstram muito mais autonomia. As necessidades de higiene, de sono e de brincar precisam ser atendidas, porém com algumas diferenças em relação às crianças menores. Em função disso, a organização do espaço físico e o tipo de material oferecido deverão sofrer algumas modificações;
- A sala das crianças de 2 a 4 anos deverá promover múltiplos encontros, cumprindo o papel de ser referência para as crianças, de ser sua identificação como grupo e como indivíduos. Essa construção contemplará o grande grupo, os pequenos grupos e a individualidade das crianças. O atendimento de tal premissa explicita-se na organização do espaço em áreas de trabalho distintas e naquelas delimitadas pelo chão, por meio de tapetes e estrados, pelo teto com panos que rebaixem a altura, pelas laterais por meio de estantes e biombos. A possibilidade de transformação sempre terá de ser viabilizada, pois as necessidades e os interesses das crianças vão mudando em função de sua maturidade, do contexto familiar e do próprio cotidiano institucional;
- Esses espaços organizados na sala encontrarão um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupo e individuais;
- O espaço destinado ao sono, poderá será utilizado tanto para este fim quanto para muitas outras atividades durante o dia;

  Nessa faixa etária, a interação com materiais para realização do jogo simbólico é muito importante, podendo ser uma das áreas fixas, assim como aquela destinada à contação de histórias e à biblioteca e aquela destinada a construções diversas;
- A medida que crescem, as crianças estabelecem relações novas e cada vez mais complexas. As modificações e conquistas evidenciadas no plano afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo

como se organizam os espaços a fim de lhes proporcionar condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades;

- As crianças de 4 e 5 anos já se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares de momentos destinados as atividades que envolvem todo o grupo;
- Ter essas necessidades acima evidenciadas não quer dizer que elas não necessitem de espaços que possibilitam movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhos, trabalhar em pequenos ou em grandes grupos;
- É importante pensar nas salas das crianças de 4 a 6 anos em espaços para mesas e cadeiras, o que não significa que esse mobiliário ocupe o maior espaço da sala. Portanto, a organização do espaço poderá prever também uma área para diferentes jogos e materiais grafo-plásticos e uma área para atividades coletivas, como roda de conversa e contação de histórias. A previsão de um espaço para acolher objetos de pesquisas realizadas a partir dos diferentes projetos desenvolvidos pelo grupo, bem como painéis para registros de trabalhos feitos pelas crianças é de fundamental importância, assim como os brinquedos e jogos.

- As limitações do espaço impedem muitas vezes um rol de opções mais amplo, então o que garantirá melhor aproveitamento do que se tem disponível, tornando-o útil a esses princípios é a criatividade dos adultos, daqueles que procuram junto com as crianças fazer do local o melhor possível.

Convém reiterar que o espaço interno sempre deverá ser passível de transformações e que o diálogo entre os adultos, a observação constante das necessidades das crianças e principalmente, a participação efetiva delas na organização do espaço devem ser valorizados e praticados.

Para isso organizamos um guia para ambientação dos espaços internos:

Hall de entrada:

O Hall de entrada é o espaço de acolhimento das famílias, das crianças, dos profissionais e dos visitantes. Este ambiente pode ser organizado com objetivo de acolher, informar, orientar e identificar a instituição.

Nele cada um que chega se sentirá bem recebido, terá informações sobre direitos das crianças, práticas que envolvem a infância na instituição em todos os outros setores da política pública. E ainda, nesse ambiente a instituição fortalece sua identidade como espaço promotor da infância e das crianças:

Neste espaço pode ter:

( ) Quadro ou painéis para recados, avisos e para combinados entre família e instituição.

( ) Material informativo sobre saúde, nutrição, qualidade de vida das crianças, etc.

( ) Material informativo sobre novidades na área da infância (em diversas áreas).

( ) Quadro, placa, etc. com os direitos das crianças: brincar, explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se.

( ) Quadro com nomes e fotos dos gestores e profissionais.

( ) Fotos das crianças em diferentes experiências vividas na instituição

( ) Vasos com plantas

( ) Sofás ou cadeiras

( ) Almofadas

( ) Poltronas

( ) Espaço para exposição das produções das crianças.

( ) Revisteiro com revistas da área de educação, álbum de fotos das crianças em diferentes experiências.

( ) caixa para sugestões (essa caixa também pode ser levada para salas para colher sugestões das crianças e também pode ser levadas para encontros com os pais para colher sugestões).

Praça central:

Chamamos de praça central o lugar de convívio coletivo, que pode ser um pátio fechado, uma sala, uma varanda, etc. A ideia de praça é justamente para poder estar ali para conversar, descansar, interagir e brincar.

Neste ambiente pode ter:

( ) Área de movimentos amplos - Motocas, patinetes, carros, carrinhos de mão, cordas, rampas, túneis, cavalinhos, escorregador, etc.

( ) Área de brincadeiras de construção - Blocos de espuma, de madeira, legos, jogos de encaixe, caixas de diferentes tamanhos, etc.

( ) Área de descanso - Almofadões, tapetes, cantos para se esconder, barracas, tocas, canto das histórias, bancos para conversar, esteiras ou colchonetes para colocar no chão, redes, etc.

( ) Área de jogos simbólicos e dramatizações - Fantasias, máscaras, teatro para fantoches, fantoches, palco desmontável, casinhas, brinquedos variados, acessórios, etc.

Refeitório

O refeitório é um lugar que pode possibilitar ricas experiências de alimentação, convívio e autonomia.

Ele deve ser aconchegante e pode ser ambientado de forma a possibilitar a autonomia dos grupos de crianças, como por exemplo arrumar, as mesas colocando toalhas, vasinhos, os utensílios de cozinha, se servir sozinhas e até limpar ou lavar alguns utensílios, etc.

A ideia é tornar o ambiente do refeitório semelhante à cozinha ou sala de jantar de uma casa.

Neste ambiente pode ter:

( ) mesas e cadeiras ou bancos (se for mesinha com quatro cadeiras é melhor ainda porque permite que as crianças convivam mais enquanto se alimentam. Também em um grupo pequeno as crianças aprendem a comer imitando as crianças maiores), cadeirões ou cadeirinha para acoplar às mesas, buffet ou uma organização que permita às crianças maiores se servir sozinhas, cartazes com imagens de alimentos do cardápio, toalhas, vasos de flores, (que possam servir para arrumar as mesas pelas próprias crianças). Também seria interessante quando possível colocar parte dos alimentos que são consumidos in natura para que as crianças possam visualizar e manipular os alimentos fazendo a relação dos alimentos in natura e dos alimentos já processados (cozidos, fritos, cortados, descascados) etc.

Outra ideia pode ser a lavagem ecológica feita com três bacias grandes de plástico e com água morna. As crianças maiores podem aprender a lavar pratos e talhares e também enxugar os utensílios. Para elas será uma grande diversão e uma forma de fortalecer a elaboração da autonomia e por consequência a responsabilidade para com espaços e materiais coletivos.

Sala multiuso (ou de uso coletivo)

Esse ambiente pode ser adaptado em qualquer espaço. Seria mais um ambiente coletivo organizado onde era um depósito ou onde é a biblioteca por exemplo.

A ideia é ter além da sala de referência e da praça central mais um ambiente para explorar, interagir e brincar.

Neste ambiente pode ter:

( ) Ambiente para Construção e montagem - Materiais da natureza (pedras, folhas secas, materiais típicos da região) rolhas de diversos tamanhos, pedaços de cano, fios, molas, pedaços de tecidos de tipos diferentes, pedaços de madeira de diferentes formas e tamanho, colas, tesouras, cavaletes para pintura , etc.

( ) Ambiente para Expressão grafoplástica - Canetinhas de vários tipos, lápis de cor, giz de cera de diversos tamanhos, tintas de diferentes tipos, diversos tipos e tamanhos de papel e de várias cores, colas, tesouras, argila, massas, melecas, etc.

( ) Ambiente para Jogo dramático - Biombo para teatro de fantoches, baú com fantasias, cortinas para palco, maquiagens e adereços para teatro, diferentes cenários de brincadeiras: casinha, consultório, salão de beleza, mercado, feira, etc.

( ) Ambiente para Leitura, contação e audição de histórias - Livros de histórias variadas, tapetes, almofadas, adereços e recursos para contação de histórias como fantoches, etc.

( ) Ambiente para Ateliê tecnológico – computadores, máquina fotográfica, telefone, retroprojetor, luneta, microscópio, lanterna, lupa, binóculo, gravador, microfone, fone de ouvido, rádio, televisão, etc.

Salas de referência

São os espaços onde as crianças permanecerão com seus grupos etários. As crianças criam geralmente muita identificação com esse espaço, por isso ele deve ser acolhedor, aconchegante e desafiador para que com segurança e afeto as crianças possam exercer seus direitos à brincadeira, exploração, expressão, convívio, participação e conhecimento de si mesma.

Na sala de referência é importante ter um espaço coletivo que pode ser um tapete para os menores e um espaço para dispor pufes ou cadeirinhas para os maiores.

Além do espaço coletivo, outros ambientes podem potencializar a sensorial idade, a curiosidade, a natureza brincante das crianças.

A cada grupo etário pode-se repensar a sala de referência, garantindo pela disposição dos mobiliários, objetos, materiais e brinquedos que as crianças tenham experiências dirigidas e livres e possam em alguns momentos do dia decidir com quem brincar, com o que brincar e como brincar.

Quando a criança vive as experiências dirigidas estamos garantindo a elas apropriação de conhecimentos em diferentes situações e quando a criança vive as experiências livres está exercendo sua autonomia e acionando suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas, linguísticas, etc. para resolver aquilo que as brincadeiras livres suscitam.

Portando o equilíbrio entre o livre e o dirigido pode também ser garantido pela ambientação do espaço da sala.

Sala de 0 a 1 ano

( ) Ambiente para sono/repouso - móbiles que se movimentem com facilidade, colchões, colchonetes, esteiras ou redes, objetos de conforto e apego como bonecos e bichos de pano (laváveis), lençóis, cobertas, travesseiros, música ambiente, sachês com ervas aromáticas, cortinas, etc.

( ) Ambiente para Higiene -Trocador, espelho, móbiles, banheira, chuveiro, armários ou estantes, imagens de crianças em situações de higiene pessoal, material de higiene pessoal, etc.

( ) Ambiente para potencializar a sensorial idade– Materiais e brinquedos para o desenvolvimento dos sentidos (objetos, brinquedos, materiais de diversos tamanhos, texturas, temperaturas, formas, espessuras, cores e matérias primas (tecido, madeira, vime, bambu, palha, borracha, plástico, cerâmica, metal, etc.). Materiais e brinquedos que produzem som (guizos, molhos de chave, chocalhos, etc.).

( ) Ambiente para montagem e encaixe - brinquedos e objetos de encaixe e que possam ser empilhados, que estejam ao alcance dos pequeninos em cestos, caixas ou estantes, etc.

( ) Ambiente para desafios ao movimento – barra de apoio, barraca, toca, cabana, casinha, túnel, material com ondulações, inclinações, degraus, etc.

( ) Ambiente para leitura, Contação e audição de histórias – tapete, almofadas, livros ao alcance dos pequeninos em bolsões, varais, caixas, cestos, etc.

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens animais, objetos (relacionados às palavras que estão apendendo), espaço para expor seus rabiscos, garatujas, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

<u>Sala de 1 a 2 anos</u>

( ) Ambiente para sono/repouso - móbiles que se movimentem com facilidade, colchões, colchonetes, esteiras ou redes, objetos de conforto e apego como bonecos e bichos de pano (laváveis), lençóis, cobertas, travesseiros, música ambiente, sachês com ervas aromáticas, cortinas, etc.;

( ) Ambiente para Higiene -trocador, espelho, móbiles, banheiras, chuveiro, armários ou estantes, imagens de crianças em situações de higiene pessoal, material de higiene pessoal, etc.

( ) Ambiente para potencializar a sensorialidade– Materiais e brinquedos para o desenvolvimento dos sentidos (objetos, brinquedos, materiais de diversos tamanhos, texturas, temperaturas, formas, espessuras, cores e matérias primas (tecido, madeira, vime, bambu, palha, borracha, plástico, cerâmica, metal, etc.). Materiais e brinquedos que produzem som (guizos, molhos de chave, chocalhos, etc.).

( ) Ambiente para montagem e encaixe - brinquedos e objetos de encaixe e que possam ser empilhados, que estejam ao alcance dos pequeninos em cestos, caixas ou estantes, etc.

( ) ambiente com brinquedos para o jogo simbólico – panelas, pratos, xícaras, talheres, copos, bonecas de vários tons de pele e cabelo, roupas para vestir nas bonecas, pedaços de tecido, objetos para brincar de limpar (panos, rodos, vassouras, baldes), maleta de médico, móveis para casa de boneca (cama, mesa, cadeiras, armário, espelho, fogão, geladeira), etc.

( ) Ambiente para desafios ao movimento – barra de apoio, barraca, toca, cabana, casinha, túnel, material com ondulações, inclinações e degraus, etc.;

( ) Ambiente para leitura, Contação e audição de histórias – tapete, almofadas, livros ao alcance dos pequeninos em bolsões, varais, caixas, cestos, etc.;

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens de animais, objetos (relacionados às palavras que estão apendendo), espaço para expor seus rabiscos, garatujas, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.;

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

<u>sala de 2 a 3 anos</u>

( ) Ambiente para repouso - móbiles que se movimentem com facilidade, colchonetes, esteiras ou redes, objetos de conforto e apego como bonecos e bichos de pano (laváveis), lençóis, cobertas, travesseiros, música ambiente, sachês com ervas aromáticas, cortinas, etc.;

( ) Ambiente para Higiene - espelho, móbiles, banheiros, chuveiro, armários ou estantes, imagens de crianças em situações de higiene pessoal, material de higiene pessoal, etc.;

( ) Ambiente para Brincadeiras, interações e explorações – Materiais e brinquedos para o desenvolvimento dos sentidos (caixas grandes e pequenas, bolas, brinquedos e objetos de diversos tamanhos, texturas e cores, materiais e brinquedos que produzem som, bonecas, carrinhos, brinquedos de encaixe, etc.) que estejam ao alcance dos pequeninos em cestos, caixas ou estantes, etc.;

( ) Ambiente para desafios ao movimento - barraca, toca, cabana, casinha, túnel, material com ondulações, inclinações e degraus, etc.;

( ) Ambiente para leitura, Contação e audição de histórias – tapete, almofadas, livros ao alcance dos pequeninos em bolsões, varais, caixas, cestos, etc.;

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens de animais, objetos, espaço para expor seus rabiscos, garatujas, desenhos, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.;

( ) ambiente com brinquedos para o jogo simbólico – panelas, pratos, xícaras, talheres, copos, bonecas de vários tons de pele e cabelo, roupas para vestir nas bonecas, pedaços de tecido, objetos para brincar de limpar (panos, rodos, vassouras, baldes), móveis para casa de boneca (cama, mesa, cadeiras, armário, espelho, fogão, geladeira), brinquedos e objetos para diferentes cenários de brincadeiras como consultório, salão de beleza, mercados e feiras, móveis de casa (fogão, armário, mesa, geladeira, cadeiras, cama), cestos com frutas e legumes de cera ou plástico, bolsas e acessórios, apetrechos para pentear (pentes, escovas, adereços de cabelo), maleta de médico (seringa, estetoscópio, embalagem vazia de remédios), caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda, outras ferramentas), etc.

( ) ambientes para experiências grafo-plásticas - tinta guache, massa de modelar, pincéis de diferentes espessuras, rolos para pintar, esponjas, canudos, conta-gotas, carvão, giz de cera de espessura grossa, lápis de cor, canetinhas, papéis de diferentes tipos e tamanhos, etc.

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

<u>sala de 3 a 4 anos</u>

( ) Ambiente para repouso - móbiles que se movimentem com facilidade, colchonetes, esteiras ou redes, objetos de conforto e apego como bonecos e bichos de pano (laváveis), lençóis, cobertas, travesseiros, música ambiente, sachês com ervas aromáticas, cortinas, etc.;

( ) Ambiente para Higiene - espelho, móbiles, banheiros, chuveiro, armários ou estantes, imagens de crianças em situações de higiene pessoal, material de higiene pessoal, etc.;

( ) Ambiente para Brincadeiras, interações e explorações – Materiais e brinquedos para o desenvolvimento dos sentidos (caixas grandes e pequenas, bolas de diversos tamanhos, texturas, cores e materiais, materiais e brinquedos que produzem som, bonecas, carrinhos, brinquedos de encaixe, etc.) que estejam ao alcance em cestos, caixas ou estantes, etc.;

( ) Ambiente para desafios ao movimento - barraca, toca, cabana, casinha, túnel, etc.

( ) Ambiente para leitura, Contação e audição de histórias – tapete, almofadas, livros ao alcance em bolsões, varais, caixas, cestos, etc.;

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens de animais, objetos, espaço para expor seus desenhos, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.;

( ) ambiente com brinquedos para o jogo simbólico – panelas, pratos, xícaras, talheres, copos, bonecas de vários tons de pele e cabelo, roupas para vestir nas bonecas, pedaços de tecido, objetos para brincar de limpar (panos, rodos, vassouras, baldes), móveis para casa de boneca (cama, mesa, cadeiras, armário, espelho, fogão, geladeira), brinquedos e objetos para diferentes cenários de brincadeiras como consultório, salão de beleza, mercados e feiras, móveis de casa (fogão, armário, mesa, geladeira, cadeiras, cama), cestos com frutas e legumes de cera ou plástico, bolsas e acessórios, apetrechos para pentear (pentes, escovas, adereços de cabelo), maleta de médico (seringa, estetoscópio, embalagem vazia de remédios), caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda, outras ferramentas) etc.

( ) ambientes para experiências grafo-plásticas - tinta guache, massa de modelar, pincéis de diferentes espessuras, rolos para pintar, esponjas, canudos, conta-gotas, carvão, giz de cera de espessura grossa, lápis de cor, canetinhas, papéis de diferentes tipos e tamanhos, etc.

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

Sala de 4 a 5 anos

( ) Mesas e cadeiras- Mesas e cadeiras (possibilidade de dispor de mais ou menos mesas, de acordo com as experiências.

( ) Cartazes do tempo, calendário, combinados, alfabeto, etc., que tenham a participação das crianças.

( ) Ambientes de encontros e trabalhos coletivos - Tapete ou colchão grande com almofadas, pufes ou cadeiras para montar rodas de conversa, rodas de histórias, etc.

( ) Jogos diversos e materiais grafoplásticos - Jogos com letras e números, jogos de memória, jogos lógico matemáticos envolvendo as estruturas de seriação, classificação e quantificação (blocos de madeira, caixas para guardar elementos para classificar, jogos de classificar formas, cores, tamanhas), quebra-cabeças, jogos de montar e encaixar, jogos com materiais naturais (pedras, conchas), jogos de dominó, de cartas, mesa para experimentações com pedaços de madeira, pedras, serragem, barro, estante com materiais grafoplásticos (lápis de cor, giz de cera, canetinhas, colas, tesouras, papéis de diferentes cores e formatos, pedaços de tecidos, material para recorte, tintas, massas de modelar, argila, carvão, etc.

( ) Ambientes para o Jogo simbólico, leitura, contação de histórias, música, etc.- apetrechos para cozinha, sala, móveis de casa, bonecas, roupas para trocar, maleta de médico, varal de roupa, materiais para limpeza (rodo, vassouras, balde, pano), baú com fantasias (roupas, sapatos, bolsas, enfeites, maquiagens, adereços variados), instrumentos musicais, objetos para produzir diferentes sons, aparelho de som, CDs com músicas de gêneros variados, livros de temas variados (contos de fada, poesias, livros de aventura, receitas de cozinha, revistas, jornais), fantoches, adereços de personagens como lobo, fadas, bruxa, menino, menina, almofadas e tapete.

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens de animais, objetos, espaço para expor seus desenhos, tentativas de escrita, registros variados, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.;

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

Sala de 5 a 6 anos

( ) Mesas e cadeiras- Mesas e cadeiras (possibilidade de dispor de mais ou menos mesas, de acordo com as experiências.

( ) Cartazes do tempo, calendário, combinados, alfabeto, etc., que tenham a participação das crianças.

( ) Ambientes de encontros e trabalhos coletivos - Tapete ou colchão grande com almofadas, pufes ou cadeiras para montar rodas de conversa, rodas de histórias, etc.

( ) Jogos diversos e materiais grafoplásticos - Jogos com letras e números, jogos de memória, jogos lógico matemáticos envolvendo as estruturas de seriação, classificação e quantificação (blocos de madeira, caixas para guardar elementos para classificar, jogos de classificar formas, cores, tamanhas), quebra-cabeças, jogos de montar e encaixar, jogos com materiais naturais (pedras, conchas), jogos de dominó, de cartas, mesa para experimentações com pedaços de madeira, pedras, serragem, barro, estante com materiais grafoplásticos (lápis de cor, giz de cera, canetinhas, colas, tesouras, papéis de diferentes cores e formatos, pedaços de tecidos, material para recorte, tintas, massas de modelar, argila, carvão, etc.

( ) Ambientes para o Jogo simbólico, leitura, contação de histórias, música, etc.- apetrechos para cozinha, sala, banheiro, móveis de casa, bonecos, roupas para trocar, maleta de médico, varal de roupa, materiais para limpeza (rodo, vassouras, balde, pano), baú com fantasias (roupas, sapatos, bolsas, enfeites, maquiagens, adereços variados), instrumentos musicais, objetos para produzir

diferentes sons, aparelho de som, CDs com músicas de gêneros variados, livros de temas variados (contos de fada, poesias, livros de aventura, receitas de cozinha, revistas, jornais), fantoches, adereços de personagens como lobo, fadas, bruxa, menino, menina, almofadas e tapete.

( ) ambiente para a construção da autoimagem – espelho, fotos de si, das famílias, dos momentos na instituição, imagens de pessoas e crianças de diferentes etnias, imagens de crianças brincando, imagens de animais, objetos, espaço para expor seus desenhos, tentativas de escrita, registros variados, brinquedos e objetos trazidos de casa, espaço para guardar seus objetos pessoais, etc.;

( ) Solário - Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Experiências com água, tinta, etc. podem ser privilegiadas nesse local, bem como de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis, etc.

O espaço externo:

Há um consenso entre especialistas que estudam a organização do espaço na educação infantil de que a infância pós-moderna tem distanciado cada vez mais as crianças do brincar com os elementos da natureza e este afastamento desse convívio mais próximo com o mundo natural tem impedido a construção de relações vitais e constitutivas do ser humano.

Segundo Fedizzi (2013), a inter-relação do homem com a natureza traz inúmeros benefícios tanto emocionais quanto funcionais. Em se tratando de crianças, o contato com a natureza tem ainda mais impacto, porque influencia o desenvolvimento e também auxilia no aprendizado.

A organização de espaços externos que defendemos apoia-se na ideia de uma infância qualitativa, ou seja, uma infância que possa de fato viver toda a sua potencialidade e plenitude.

Vários pesquisadores vêm estudando os efeitos de uma pedagogia vivida ao ar livre. A autora destaca a contribuição desses pesquisadores, sintetizando nos seguintes aspectos, os efeitos positivos da interação das crianças com a natureza:

- desenvolvimento do poder de observação e da criatividade;
- promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas;
- alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades;
- melhor desempenho da coordenação motora;
- desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo.

É necessário, na defesa dessas ideias, organizar os contextos significativos para as crianças nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais,

legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira, do movimento e da interação.

Arribas (2004) aponta que:

• o espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas. A diversidade baseia-se nas possibilidades. Nesse ambiente, são propiciados vários e ricos intercâmbios, sendo amplamente contemplados os processos de socialização e de cooperação, oportunizando trocas com outros grupos de crianças, de diferentes faixas etárias;

• a possibilidade de estar em contato com a natureza é oferecida, incluindo-se atividades como brincar com terra, água, plantas e animais; a possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos também é proporcionada às crianças como correr, saltar, subir em árvores.

Portanto, é de suma importância que materiais diversificados e desafiadores sejam disponibilizados às crianças, os quais permitam interações e brincadeiras significativas, realizadas de forma autônoma e independente.

A possibilidade de organização do espaço externo em áreas diferenciadas proporcionará condições para que essas interações sejam realizadas de maneira qualificada, possibilitando aprendizagens prazerosas e necessárias. Os professores e gestores precisam analisar como o espaço externo deve ser estruturado para acolher as experiências das crianças, que não são apenas motoras, mas também afetivas, relacionais e cognitivas. O ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, com locomoção acessível, dificultada e ao mesmo tempo estimulante.

Segundo Arribas (2004), para que sejam viabilizados espaços qualificados nos pátios e nas áreas externas, alguns princípios deverão ser contemplados, tais como:

• a amplitude dos espaços externos;

• o acesso direto das salas para a área de transição ou semicoberta;

• o equilíbrio entre espaços demasiadamente estruturados ou sem estrutura;

• a distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação);

• a criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas, casas, tocas, cavernas, túneis, etc.);

• a previsão de espaços com sombra e com sol;

• a previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.;

• a previsão de equipamentos de madeira em composição com os de plástico;

• a manutenção constante dos equipamentos.

Segundo Horn (2013) algumas áreas podem ajudar a compor o espaço externo, entendidas aqui como referência para a criação de outras áreas, dependendo do espaço externo que se dispõe:

- Área para jogos tranquilos

Espaço desenvolvido em locais planejados para realização de jogos de montar e de tabuleiro, assim como para conversas entre pares e para leituras de livros. A sombra das árvores, os quiosques de trepadeiras ou ramagens constituem-se em locais privilegiados para essas ações de natureza mais tranquila.

- Área para brinquedos de manipulação e construção

Um princípio que sempre devemos considerar quando selecionamos espaços e materiais para a interação das crianças são as diversas respostas que esses elementos oferecem quando elas agem sobre os mesmos. Diferentes pedaços de madeira, baldes e pás, entre outros, oferecerão às crianças oportunidades para construção e manipulação nesse espaço.

- Área estruturada para jogos de movimento

Este é um espaço que deve ter amplitude suficiente para jogos de corrida e deslocamento com triciclo, carrinhos e patinetes. As crianças necessitam explorar intensamente materiais e equipamentos que lhes permitam exercitar a coordenação ampla dos movimentos.

- Área para equipamentos de parque

Neste espaço, poderão estar colocados os equipamentos para andar de balanço, gangorra, trepa-trepa e escorregador, considerando-se sua multifuncionalidade e oferecendo-se várias possibilidades de interação.

- Área para jogos imitativos

O jogo simbólico não pode ser esquecido nos espaços externos. Assim, a oferta de elementos como casa de boneca e casa da árvore, bem como a disponibilização de objetos que suscitem diferentes enredos do faz de conta são fundamentais.

- Área não estruturada para jogos de aventura e imaginação

Os espaços ao ar livre por si convidam à aventura e à imaginação. Elementos que desafiem as crianças nesse sentido, tais como cordas atadas às árvores, pontes de madeira interligando as árvores, cantos para se esconder, buracos em cercas e ramadas serão importantes aliados na qualificação dessas experiências.

Sem dúvida, os espaços externos possibilitam às crianças aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI como o brincar e o interagir.

Que os princípios aqui explicitados contribuam para múltiplas organizações e enriquecedoras práticas de professores e crianças no uso efetivo dos espaços das instituições de educação infantil de nossos municípios.

Os profissionais da infância

> "A vida é a partilha do breve tempo juntos, aquilo que persiste a despeito da oxidação do tempo, alguns costumavam pensar que isto se chama amor e nada mais".
>
> Julio Groppa Aquino

Estudos da sociologia da infância consideram que, após a ênfase nas reformas dos currículos da educação infantil, a identidade dos professores da infância tem sido um aspecto focalizado com prioridade pelas reformas promovidas em diversos países.

No Brasil assim como em outros países, as transformações econômicas e sociais criam novas demandas, provocando mudanças importantes nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos professores.

Hoje há uma concentração da população em grandes cidades, as famílias modificaram-se bastante, com um número relativamente menor de filhos, com uma maior presença de mães comandando famílias, maior presença da mulher-mãe no mercado de trabalho e, nos últimos anos, um agravamento da violência.

Esses fenômenos sociais aliados à expansão das matrículas na educação infantil, tem mostrado que a população escolar reproduz hoje de forma mais incisiva as características do conjunto da população, e é nesse contexto, ao mesmo tempo de permanência e de mudança, que podemos pensar as propostas de construção da identidade do profissional da educação infantil, debatidas a partir de alguns aspectos de caráter mais estruturante, explicitados a seguir:

- O primeiro aspecto refere-se ao peso que se deve dar à formação prática e à formação teórica. Nunes (1996) mostra como se evoluiu de uma concepção de professor como artesão, segundo a qual a formação era feita nas escolas, "aprendendo fazendo", para uma concepção de professor como profissional liberal, segundo a qual a formação é feita nas universidades, com sólida base teórica.

Pascal (1998), verificou que os países do norte da Europa dedicam mais tempo para a formação prática e os países do sul mais tempo para a formação teórica, sendo a Espanha o país que menos tempo reserva para a formação prática.

Segundo Campos (1994): somos herdeiros dessa tradição, e até hoje não soubemos muito bem equacionar o lugar e a forma que essa formação prática deve ocupar nos currículos.

- O segundo aspecto relaciona-se à importância do conhecimento dos conteúdos do ensino diante do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem.

Para Campos (1994) a importância do domínio sobre os conteúdos é evidente; entretanto, se em lugar de uma concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central, adota-se uma concepção que entende as crianças como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, assim ao lado do domínio sobre os conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem.

- O terceiro aspecto a ser considerado, que é o nível de ensino no qual se deve oferecer o curso de formação. Segundo a nova LDB (1996), o Ensino Médio na Modalidade Normal ainda é considerado como formação mínima, mas os esforços devem ser no sentido da formação superior.
- O quarto aspecto a ser considerado é a formação continuada específica sobre bebês e crianças, no sentido de que para uma avanço tanto no caráter técnico quanto humano, os profissionais da infância precisam conhecer as especificidades do desenvolvimento das crianças com as quais atua.

Morsiani e Orsoni (1997) sintetizam o que se deve buscar obter com a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil:

- Saber: o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente;
- Saber ser: é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar principalmente com o estresse e as fragilidades teóricas e metodológicas;
- Saber interagir: os professores precisam interagir com vários "outros" e não só com a criança. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras instâncias educativas e sociais;
- Saber fazer: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo

um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

Nessa tarefa de pensar nas interfaces que impactam numa atuação profissional de qualidade, entendendo que está em processo ainda no Brasil a construção da identidade do profissional da educação infantil, é que defendemos a necessidade de contínua readequação dos quadros, de busca constante por condições favoráveis ao exercício das funções docentes e de elaboração de programas de formação continuada focados nas especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Considerando que há aspectos que interferem de forma muito significativa para a efetivação de uma prática de qualidade na educação infantil, apresentamos alguns elementos constituidores desse papel do professor:

- Um(a) professor(a) que reconhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, reconhece e respeita os ritmos, desejos e necessidades das crianças;
- Um(a) professor(a) que domina os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo constantes e flexíveis, atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono), estruturar ambientes acolhedores e desafiadores, planejar a ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta, promover a participação das crianças no dia a dia e lidar com situações não-previstas.
- Um(a) professor(a) que reconhece e acolhe as necessidades manifestas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades como condição de pleno exercício de cidadania delas;
- Um(a) professor(a) que promove situações de interação entre as crianças e entre elas e os adultos, que possibilita à criança a exploração de elementos da natureza e da cultura, que atenda às suas necessidades de conforto e aconchego, de expansão e expressão;
- Um(a) professor(a) que organiza rotinas que permitam a conquista progressiva, pela criança, da capacidade de organizar-se e também ao ambiente no qual está inserida.
- Um(a) professor(a) que transcende a prática pedagógica centrada em suas necessidades e desejos e procura trabalhar, sobretudo, a sua sensibilidade de compreender o ponto de vista da criança.

Atuar com crianças pequenas e pequeninas requer dos adultos um grande investimento formativo, sem sombra de dúvidas, sem este investimento e principalmente sem a conquista da valorização, dos recursos, das condições para um trabalho de qualidade não haverá avanços no passo que se pretende.

O diálogo e a interação com as famílias e a comunidade

“Ai de vós de deixai-vos de sonhar sonhos possíveis”.

Paulo Freire

A relação com as famílias é um tema de especial relevância no cotidiano da educação infantil, e, o não reconhecimento das possibilidades de participação mútua na educação das crianças, tem permitido a permanência de uma percepção generalista e de culpabilização, porém o que se percebe é que nem sempre é verdade que as famílias são descompromissadas e negligentes em relação à educação, ao cuidado, ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus filhos e nem sempre é verdade que os profissionais não buscam alternativas de participação.

Historicamente, família e escola estão condicionadas a cooperar, mas dificilmente dialogam e, enquanto não conseguem estabelecer mecanismos e procedimentos que integrem suas ações em benefício da qualidade das propostas educacionais oferecidas, não conseguem avançar em aspectos que interferem no desenvolvimento integral das crianças.

Vivemos em um contexto em que as configurações familiares estão se estruturando de formas e modos diferentes daqueles concebidos e idealizados. Para Oliveira (2011) a família nuclear típica da cultura burguesa não é a única referência válida e existente. A realidade já tem demonstrado, cotidianamente, com diversos exemplos que, independente da sua configuração familiar, quando as crianças são amadas, respeitadas, protegidas e estimuladas por suas famílias desenvolvem-se, aprendem e se tornam adultos capazes e felizes.

É essa atenção diferenciada para a criança, que implica eliminar preconceitos, dialogar com as famílias para conhecer as experiências de cada criança, e os diferentes contextos em que elas se inserem, que possibilitará aos professores a elaboração de propostas pedagógicas a partir da realidade que se apresenta.

Portanto, no sentido de criar espaços de participação coletivos nas instituições de Educação Infantil, uma das primeiras atitudes deve ser a de compreensão e não a de censura, o que requer estreitar as relações entre escola, família e comunidade e substituir o paternalismo/assistencialismo ou o distanciamento, porventura existentes, pelo diálogo e o reconhecimento mútuos da partilha de reponsabilidades que deve existir.

As falhas de comunicação estabelecidas com os familiares das crianças, poderá gerar dificuldades para a efetivação de uma relação integrada e respeitosa entre

pais e educadores, e o descuido no tocante a essa questão pode contribuir para que o relacionamento seja meramente burocrático e algumas vezes com caráter assistencialista.

Por isso, é oportuno que a comunicação com os responsáveis de forma compreensível e simples, e, ao mesmo tempo constante e insistente, pode aproximar as famílias minimizando a sua condição de meros espectadores do processo educativo.

Formações na área da infância, cuja temática possa ser estendida aos familiares das crianças e quem sabe à comunidade, pode ser uma experiência interessante e integradora. Nesse sentido retomar alguns papéis, reformular e reforçar outros, através de encontros de formação na própria instituição ou com parcerias como a assistência social, a saúde, etc., podem ser momentos ímpares para repactuar algumas responsabilidades que se perderam no que se refere a educação e ao cuidados das crianças.

Essa possibilidade de intervenção pedagógica junto às famílias, e no momento oportuno junto à comunidade, demanda que não se desista face à possibilidade de nos primeiros encontros virem “poucos”. Em geral, trabalhamos com a lógica da quantidade, o que precisaria ser revisto para fortalecermos o entendimento de que todo o processo de ruptura ou implementação de uma nova conduta demanda tempo e disciplina. O que em nosso entendimento demandará insistência e resistência frente aos desafios que surgirem.

Avaliamos que a relação que tem se estabelecido ao longo do tempo, a forma de receber os familiares e de atribuir atenção reduzida quando eles buscam um contato com a instituição, contribuem para o distanciamento que testemunhamos. A reflexão sobre essa questão indica uma necessidade de mudança na conduta dos profissionais da educação, e tal mudança implica pensar na acolhida das reuniões, fazer da afetividade que temos uma prática pedagógica e elaborar (e implementar) alternativas.

Procedimentos muitas vezes simples de serem realizados, como, por exemplo:

- uma boa acolhida, espaços aconchegantes;

- uma alimentação oferecida, a entrega de presentes confeccionados pelas crianças, configuram-se em uma vivência não apenas educativa, mas expressão do afeto e humanização das relações.

- apresentar filmagens ou projetar fotografias das crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento no parque, na areia, ouvindo histórias, sentados desenhando, pintando, sorrindo, correndo, alimentando-se, etc.

Esses procedimentos muitas vezes encantam os familiares e favorecem o conhecimento do trabalho que os professores realizam nas instituições, reforçando a sensibilidade e o espírito de solidariedade.

A interação e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental

" Todos juntos somos arcos, somos flecha.
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer".
Chico Buarque

Se fortalece nos últimos anos o consenso de que a interação e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental pode significar avanços da educação básica e, que somado aos aportes teóricos, às estratégias e aos encaminhamentos metodológicos, pode favorecer e muito a organização do ensino, contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de diferentes idades.

A interação e a articulação, enquanto aproximação intencional e sistematizada, é uma necessidade e figura como possibilidade de valorização do diálogo, que pode ser efetuado entre os profissionais da educação. Os estudos e discussões entre os profissionais que atuam em diferentes modalidades e níveis de ensino podem resultar na tão propalada articulação abordada em pesquisas e debates acadêmicos.

No caso específico da educação das crianças pequenas, a articulação configura-se uma oportunidade de reconhecimento da educação infantil como espaço e tempo de aprendizagem e desenvolvimento em oposição à aparente ou efetiva antecipação de conteúdos e práticas educativas próprias do ensino fundamental.

As perguntas dirigidas a quem são as crianças da educação infantil também devem ser feitas às do ensino fundamental. Contemplar esses questionamentos e reflexões, por meio de estudos contínuos, nos aproxima e pode se constituir em um ponto de partida para a articulação e interação entre os profissionais da educação.

Ao considerarmos que integrar e articular pode remeter à ideia de completar, combinar, complementar, trazer ao primeiro plano, pontuamos, referendados em Kramer (2009), algumas iniciativas para fortalecer essa prática:

1- Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da

instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche à pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que frequentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias.

2- O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família, quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Nesse sentido, é dever da instituição planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço.

3- As Propostas Pedagógicas das instituições devem prever as transições necessárias entre as diferentes faixas etárias atendidas, considerando a criança e suas necessidades em cada momento de seu processo de desenvolvimento.

- Transição casa/escola: considerar os desafios que a ampliação da rede de relacionamentos na qual a criança está inserida colocam, especialmente aos bebês, em termos de seu conforto, segurança, bem-estar e confiança. Essa transição deve ser pautada na perspectiva do conhecimento/acolhimento da criança e de sua família.

- Transições no interior da creche: atenção especial ao papel do professor enquanto mediador das relações entre as crianças e entre elas e os adultos. A observação atenta das crianças pelos adultos é instrumento privilegiado para que estes cumpram seu papel de mediadores entre as novas relações que a criança estabelecerá, tanto com o outro, quanto com os objetos.

- Transição creche/ pré-escola: embora com maiores condições de se expressar, tanto através da linguagem oral quanto de seus movimentos e gestos, a criança ainda depende fortemente do apoio e da mediação do adulto para se relacionar com outras crianças. Na transição a pré-escola deve haver cuidado especial no planejamento de rotinas para que sejam pautadas na criação e na imaginação presentes nas experiências, saberes e conhecimentos.

-Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade.

- Quando a transição entre pré-escola e Ensino Fundamental se dá no interior de uma mesma instituição, devem ser previstas formas de articulação entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.
- Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios - que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil.

O planejamento a partir dos campos de experiências

" Cada coisa tem sua hora e cada hora o seu cuidado".

Rachel de Queiróz

O planejamento da ação pedagógica da educação infantil aqui proposto não têm um formato único a ser seguido, no entanto, faz-se necessário indicar alguns elementos a serem incluídos nesse instrumento que é fundamental para a organização do cotidiano pedagógico com as crianças:

1.Campos de experiências: A organização curricular apresenta cinco campos de experiências, representando as dimensões da aprendizagem das crianças que devem ser potencializadas pela prática pedagógica. Os campos têm suas especificidades e ao mesmo tempo se articulam e se integram e devem ser orientar o planejamento das experiências de forma integrada e cotidiana.

2.Objetivo(s): toda proposição pedagógica insere-se em um campo mais amplo de intencionalidade e um mais específico. Geralmente o campo mais amplo busca abarcar um objetivo a ser atingido a longo prazo, por exemplo, conquistar a autonomia nas situações cotidianas, e especificamente elabora-se experiências a curto e médio prazos que permitirão atingir esse objetivo de modo específico, como por exemplo, aprender a calçar os sapatos.

3.Experiências: a definição que será proposta de modo intencional às crianças partirá de um conjunto de elementos: das orientações curriculares, da consideração de quem são as crianças que compõem o grupo, dos objetivos traçados a partir das escolhas das crianças e das escolhas da professora, do

professor; do desenvolvimento de um processo com continuidade e aprofundamento, mas também é necessário registrar as experiências que acontecem de modo não planejado, as situações inusitadas, etc.

4.Caminhos ou estratégias: O modo como se cumprirá com os objetivos traçados para cada experiência exigirá a organização dos caminhos, que envolvem seleção e organização de materiais, organização de tempos e espaços, previsão da necessidade de participação de outros profissionais, diferentes possibilidades de se vivenciar a mesma situação, pois imprevistos podem acontecer.

5.Acompanhamento e Avaliação: é a observação e o registro que darão elementos para a continuidade do processo de planejamento e proposição de novas experiências às crianças. Deste modo o próprio planejamento deve prever como será feito esse registro e retomar os registros para avaliar as experiências é fundamental, só assim será possível dar continuidade às proposições.

A partir desses elementos é necessário na hora de planejar levar também em consideração esses aspectos:

- O equilíbrio entre experiências mais agitadas e mais concentradas;
- O equilíbrio entre experiências dirigidas e livres;
- O equilíbrio entre experiências coletivas, grupais e individuais;
- O equilíbrio entre experiências em ambientes internos e externos;
- O equilíbrio entre experiências cotidianas, esporádicas e pontuais.

A documentação pedagógica

Segundo as DCNEI's (2009) as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano;

II utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; […]

IV a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...];

Conhecer as preferências das crianças e suas necessidades, sua forma de participar, suas preferências para a realização de diferentes tipos de brincadeiras e interações, suas narrativas, e outros pontos podem ajudar o professor a readequar a oferta das experiências de modo que alcance seus propósitos e os das crianças e suas aprendizagens.

Por isso há a necessidade de basear a avaliação na observação sistemática, na utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, pareceres descritivos, portfólios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos.

Um outro ponto também importante é o de que a documentação dessas observações e outros dados sobre a aprendizagem da criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da educação infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no ensino fundamental, para garantir uma atenção continuada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e compromissada em apontar possibilidades de avanços.

Para alcançar esse objetivo é necessário entender o que é e para que serve a documentação pedagógica, levantar indicadores de como organizá-la e compreender a importância do processo de documentação do vivido para promover práticas mais humanizadoras, valorizando percursos, trajetórias e acompanhando o desenvolvimento.

Nesse sentido Benzoni (2001) propõe a organização da Documentação Pedagógica nas seguintes categorias:

- Documentar para descobrir e conhecer: a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, a relação entre os educadores, as características do contexto; a documentação como itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação que sustenta de processos de pesquisa.
- Documentar para analisar e reconstruir/ reprojetar: documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento.
- Documentar para “manter memória”: documentação como possibilidade de conservar memória das experiências. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.
- Documentar para “estar em relação” com as crianças: documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória

histórica pessoal" que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá no sentido de estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade;

- Documentar para informar e comunicar: documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas, e permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista.

Segundo Barbosa (2012) a documentação como prática pedagógica não é tarefa simples: ela envolve muitos desafios e aprendizagens, tanto ao nível da (auto)formação do professor quanto ao nível do sistema educacional, de gestão e organização interna das instituições de educação infantil. São inúmeros os desafios que o professor deverá enfrentar em sua formação, tais como:

- Estar ciente de que documentar é transgredir as práticas pedagógicas correntes e romper com a tradição didática;
- Acreditar que as crianças são competentes, que têm saberes, que pensam e formulam hipóteses, que descobrem, inventam e produzem coisas diferentes;
- Dispor-se a aprender a documentar as descobertas das crianças no cotidiano da escola, tanto em suas singularidades quanto na vida coletiva;
- Aprender a observar as crianças, a ver como cada uma delas age, aprende, constrói percursos na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano e nos momentos em que, sozinhas ou com seus pares, organizam suas brincadeiras e seus fazeres;
- Assumir uma postura nova no olhar para o dia a dia, com vistas a descobrir as coisas extraordinárias que acontecem no cotidiano das crianças pequenas;
- Aprender a dar todo o tempo de que as crianças necessitem para aprender e fazer;
- Instrumentalizar-se para realizar registros nas diferentes linguagens e oferecer para as crianças a possibilidade não só de acompanhar, mas também de participar da geração e seleção de materiais de registro;
- Ter clareza de que documentar envolve pesquisa, estudo, decifração, imaginação;
- Saber que é fundamental realizar a tarefa de pensar sobre o que foi vivido, apreendido, estudado;
- Escutar e observar mais do que falar;
- Estar disposto a se expor e a aceitar críticas;

- Transformar a escola em um contexto de aprendizagem coletivo, já que não é possível documentar sozinho, pois a documentação estabelece/exige um diálogo;
- Considerar a família como uma interlocutora que não pode ser vista como elemento separado da escola;
- Compreender que documentar não significa apenas dar a conhecer as crianças e sua infância, mas também a escola, o que acontece lá, os professores, suas práticas e capacidades profissionais.

A seguir propomos alguns caminhos necessários na elaboração da Documentação pedagógica:

- Observação das crianças é ponto de partida para uma aproximação com as crianças reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelos profissionais, como interagem com ambientes e materiais, como aprendem e se desenvolvem;
- A visualização das crianças - exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados;
- A escuta atenta – permite que se conheça melhor as crianças, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos avanços na aquisição da linguagem e do pensamento;
- O registro de diversas situações do cotidiano pedagógico- a primeira razão para registrar está na necessidade de construir uma memória, uma documentação de situações e informações importantes para a ação educativa, pois não é fácil rememorar situações ocorridas em instituições de educação coletiva, onde crianças pequenas estabelecem relações com o mundo de modo constante, simultâneo e plural;
- O registro - é um documento produzido diariamente, onde descreve e relata as situações observadas no cotidiano com o intuito de refletir permanentemente sobre o percurso realizado e planejar ações intencionais. A observação e o registro precisam contemplar as diversas situações ocorridas nos espaços internos e externos da instituição, como: a entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação, de brincadeiras, de sono, de higiene, etc., porém o registro diário não precisa contemplar todas as experiências vividas por todas as crianças, isso seria impossível. A cada dia é possível se eleger determinadas situações que enfoquem as relações entre as crianças e entre os adultos e crianças, consideradas merecedoras de reflexão e análise;

- Modos diversos de registrar - os registros poderão ser de várias formas, entre elas o registro escrito, o registro fotográfico, o registro em áudio, o registro fílmico. Combinar mais de um tipo de registro é muito interessante, pois cada modalidade de registro tem características particulares, vantagens e desvantagens, e o estudo e a reflexão sobre a ação educativa, a partir de registros complementares oferece maior riqueza de detalhes e possibilita análises mais ricas e complexas;
- A análise e interpretação da documentação pedagógica - as reflexões, questionamentos, dúvidas acerca das situações observadas; a análise dos modos como as crianças se envolveram com as situações propostas; as reflexões sobre os possíveis indicativos para os próximos planejamentos; entre outros aspectos considerados importantes também merecem ser registrados e discutidos entre os autores dos registros, além disso, precisam ser apresentados e debatidos nos grupos de estudo e nas reuniões pedagógicas realizadas na instituição;
- O estudo coletivo da documentação pedagógica - é fundamental que os registros sejam compartilhados, possibilitando que o debate sobre esse material contribua para a formação de todo o grupo de profissionais e beneficie a todas as crianças da instituição;
- A documentação pedagógica e o estudo de produções teóricas - o conteúdo dos registros e o debate sobre eles, podem provocar a necessidade de aprofundamento mediante estudos teóricos, ampliando sua compreensão sobre as questões pontuadas nos registros e garantindo um aprimoramento da prática pedagógica;
- A documentação pode ser exposta - por onde as famílias transitam, e pode ser organizada de formas variadas: painéis, materiais escritos à mão ou digitados (livros, cadernos, cartas, panfletos, jornais, revistas, mídias sociais, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros). A documentação exposta pode vir acompanhada das interpretações dos profissionais responsáveis pelo grupo de crianças e pelos diálogos, comentários das crianças;
- O compartilhamento da documentação com as crianças - o acesso ao material registrado evidencia para as crianças a importância de suas experiências cotidianas e pode contribuir significativamente para que relembrem e se expressem sobre as mesmas, dando indícios dos sentidos e significados envolvidos naquela situação, de suas necessidades e aspirações;
- O compartilhamento da documentação com as famílias - essa ação permite que as famílias acompanhem as diversas situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, assim como pode contribuir para ampliar a sua participação no contexto institucional.

Alguns elementos são essenciais na hora de documentar e podem se tornar referências para o professor(a):
- os direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada campo de experiência;
- as experiências de aprendizagem vividas pela(s) criança(s);
- as capacidades desenvolvidas (motoras, linguísticas, socioemocionais, sensoriais, cognitivas, etc.).

O currículo da educação infantil: direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos e experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e experiências de aprendizagem

" É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança".

Provérbio africano

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)29, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, portando são seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos.

Ainda de acordo com as DCNEIs, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, que se transformam em experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, aprender e se desenvolver.

Carregar de sentido os termos que as DCNEIs (2009) utilizam na concepção de criança e de currículo contribui para refletir que o currículo aqui proposto não pode prescindir do conhecimento das crianças, porque se elas não forem o centro, a referência para a oferta das experiências, esse conjunto de práticas corre grandes riscos de pender para um vazio, ou para uma rigidez, equívocos que não queremos mais praticar. E ainda, não pode prescindir da necessidade de investir na formação dos profissionais para que estes fortaleçam suas convicções nesta direção.

Neste sentido compreendemos que a tarefa de construir um currículo para a educação infantil, precisa ganhar força, e necessariamente mais referências, mais estudo, mais reflexão e também apoiar-se em experiências já existentes.

É necessário também nesta tarefa, elucidar as diferenças existentes entre uma perspectiva de currículo organizado por conteúdos e atividades e uma perspectiva alicerçada no que preconiza as DCNEIs e a BNCC, ou seja, de um currículo organizado por campos e experiências de aprendizagem, por isso organizamos abaixo um quadro destacando aspectos dessa diferença:

Currículo na perspectiva do conteúdo	**Currículo na perspectiva da experiência**
Centralidade no adulto	Centralidade na criança
Foco no ensino	Foco na aprendizagem
Fragmentação	Integração
Superficialidade	Profundidade
Conhecimento demonstrado-memorizado	Conhecimento experenciado-vivenciado
Movimento da aprendizagem do objetivo para o subjetivo	Movimento da aprendizagem do subjetivo para o objetivo e assim sucessivamente
Foco no resultado	Foco no processo
Invisibilidade dos bebês	Define grupos etários
Foco no coletivo	Equilibra coletivo, grupal, individual
Foco no conteúdo	Alia conhecimento com desenvolvimento infantil
Foco na quantidade	Foco na qualidade
Foco na cognição	Integra cognição-emoção e movimento

Complementando o que as DCNEIs a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, pretende, pela primeira vez, ser uma base única em todo o território nacional para a elaboração das propostas pedagógicas e dos currículos da educação infantil.

A BNCC (2017) acrescenta aos eixos estruturantes do currículo (as interações e as brincadeiras), os seis direitos de aprendizagem, que são também as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

São eles:

<u>Conviver</u> 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 de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, 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.

É importante reforçar que essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (2017) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no

que dispõem as DCNEIs em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

São eles: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Oralidade e escrita, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Além da proposta de organização curricular em campos de experiências, a BNCC (2017) propõe uma organização etária. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

- Crianças de zero a 1 ano e 6 meses
- Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
- Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses

Unir esforços na direção de um trabalho coletivo onde o aprofundamento das discussões seja a tônica, no sentido de ampliar as referências, os repertórios em torno das concepções de infância, criança, currículo, educação infantil, avaliação entre outros, e também no sentido de garantir aos professores, gestores, crianças e pais o protagonismo, tem tornado o desafio mais complexo.

Mas, como somos interessados em desafios novos, criamos o GT da Educação Infantil e grupos de estudos e discussões nos municípios da AMAUC, porque entendemos que as temáticas já estudadas nos textos bases anteriores e as que ainda serão estudadas, aprofundadas e propostas nos textos subsequentes, nos levará ao cumprimento desta importante tarefa de consolidar um currículo da educação infantil que faça sentido para crianças, professores, famílias e comunidade.

A organização curricular por Campos de Experiências

> "O cotidiano é como uma unidade de inteireza
> da vida constituída por diversos fios- temporalidades,
> espacialidades, relações, linguagens –
> que se estabelecem na escola".
> Carvalho e Fochi

A ideia de um currículo que considere a especificidade da infância tem ganhado força no Brasil. Pesquisadores de diversas áreas tem se debruçado em contribuições de outros países e, com a possibilidade de uma Base Nacional Comum Curricular, essas ideias se fortaleceram.
No Brasil, o Parecer CNE n.º 20/2009 menciona que a Educação Infantil poderá se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nas DCNEIs (2009).
A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. Na Itália, por exemplo, a organização curricular por campos de experiências está prevista no

documento de Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012.
Nessa mesma direção, a BNCC (2017) estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI.
A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural.
Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência.

O documento da BNCC (2017) avança em relação às DCNEIs, porque além de estabelecer uma base curricular, também articula os campos de experiência aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

Nessa organização curricular é possível colocar em relação tanto os saberes das crianças quanto os saberes dos adultos. Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo, como preconiza as DCNEIS (2009).
A pedagogia dos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se.
Para Staccioli (1998) trata-se de uma mudança de paradigma, da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos para o reconhecimento de que o ato educativo não se deve apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora.

Assim, para Zuccoli (2015) organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência parece atender a uma importante demanda da educação infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola.

Fochi (2015) acrescenta que o trabalho com os campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.
Para pensar na didática dos campos de experiência é interessante retomar as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998) sobre a "didática do fazer". Para as autoras, a produção de conhecimento pelas crianças pequenas está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar aquilo que emerge de suas experiências no mundo.

Para atender a esse modo de aprender, as autoras indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. Visto que o tema não se esgota, Fochi (2015) articula esses três princípios a uma possível organização do currículo a partir dos campos de experiência, destacando:

- a ludicidade como maneira peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos;
- a continuidade, pois, como a realidade da criança ainda é bastante fragmentada, marcada pelo "aqui e agora", a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das suas experiências;
- a significatividade, dado que a produção de significado é vista como experiência do sujeito, e não como transmissão.

Os significados produzidos envolvem:

- a autoria, porque não são tomados prontos de algum lugar, sendo construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo;
- a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, "e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas" (Hoyuelos, 2006, p. 177);
- a provisoriedade, visto que os significados produzidos não se mostram rígidos, sendo fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os seis direitos de aprendizagem, a organização curricular da Educação Infantil proposta nesta Diretriz Regional, baseia-se nas DCNEIs e na BNCC e está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, passamos a aprofundar cada campo de experiências e após organizá-los a partir de uma definição etária:

Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no 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, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

As crianças formulam questionamentos concretos sobre os eventos da vida quotidiana, sobre as transformações pessoais e sociais, sobre o ambiente. Os muitos 'porquês' representam seu impulso em entender o significado da vida que as circunda e o valor moral de suas ações.

Na escola têm muitas ocasiões para tomar consciência da própria identidade, para descobrir as diversidades culturais, religiosas, étnicas, para aprender as primeiras regras do viver social, para refletir sobre o sentido e as consequências de suas ações.

Nos anos da escola da infância a criança observa a natureza e os seres vivos, o seu nascer, seu evoluir e sua extinção. Observa o ambiente que a circunda e colhe as diferentes relações entre as pessoas; escuta as narrativas dos adultos, as expressões de suas opiniões; é testemunha dos eventos e vê a representação por meio das mídias; participa das tradições da família e da comunidade a que pertence, mas se abre ao confronto com outras culturas e costumes; percebe ser igual e diferente na variedade das situações, de poder ser acolhida e excluída, de poder acolher e excluir. Pergunta-se onde estava antes de nascer, e quando e onde terminará a sua existência. Coloca perguntas sobre a existência de Deus, a vida e a morte, a alegria e a dor.

As perguntas das crianças requerem uma atitude de escuta construtiva por parte dos adultos, de clareamento, compreensão e explicitação das diversas posições. Nesta idade, portanto, se define e se articula progressivamente a identidade de cada criança como conhecimento do próprio corpo, da própria personalidade, do próprio estar com os outros e explorar o mundo. São os anos de descoberta dos adultos como fonte de proteção e conteúdo, das outras crianças como companheiras de brincadeiras e como limite da própria vontade. São os anos em que se começa a reciprocidade no falar e no escutar; em que se aprende discutindo. A criança procura dar um nome aos estados de humor, experimenta o prazer, a diversão, a frustração, a descoberta; se choca nas dificuldades da divisão e nos primeiros conflitos, supera progressivamente o egocentrismo e pode colher outros pontos de vista.

Este campo representa também o âmbito eletivo em que os temas dos direitos e dos deveres, do funcionamento da vida social, da cidadania e das instituições

acham uma primeira porta para serem olhados e afrontados concretamente. A escola se propõe como espaço de encontro e de diálogo, de aprofundamento cultural e de recíproca formação entre pais e professores para afrontarem juntos estes temas e propor às crianças um modelo de escuta e de respeito, que as ajudem a encontrar respostas a suas perguntas de sentido em coerência com as escolhas da própria família, na comum intenção de reforçar os pressupostos da convivência democrática.

Campo 2- Corpo, gestos e movimentos

De acordo com a BNCCEI (2017) é com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) que 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.

Assim, pelas interações e pelos sentidos, as crianças vão conhecendo e reconhecendo as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificando 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.).

Mover-se é o primeiro fator de aprendizagem: procurar, descobrir, brincar, pular, correr para a escola é fonte de bem-estar e de equilíbrio psicofísico.

As crianças jogam com seu corpo, comunicam, se exprimem com a mímica, se transvestem, se colocam à prova, também nestes modos percebem a completude de si próprias consolidando autonomia e segurança emotiva. O corpo tem potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal.

As práticas sociais de rotina e de vida cotidiana, a vida e as brincadeiras ao ar livre são tão importantes quanto o uso de pequenas ferramentas e instrumentos, quanto o movimento livre ou guiado em espaços dedicados, quanto os jogos

psicomotores e podem ser ocasião para educação da saúde por meio de uma sensibilização da correta alimentação e da higiene pessoal.

A educação infantil objetiva desenvolver gradualmente na criança a capacidade de ler e interpretar as mensagens provenientes do próprio corpo e dos outros, respeitando-o e tendo cuidado. Objetiva também desenvolver a capacidade de exprimir e de comunicar por meio do corpo para alcançar e refinar as capacidades perceptivas e de consciência dos objetos, a capacidade de se orientar no espaço, de se movimentar e de comunicar segundo a imaginação e a criatividade.

Ainda, por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem, por isso a necessidade de se trabalhar o campo: Corpo, gestos e movimentos.

Campo 3 - Traços, sons, cores e formas

De acordo com a BNCCEI (2017) 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.

As crianças exprimem pensamentos e emoções com imaginação e criatividade: a arte orienta essa propensão, educando para o prazer do belo e para o sentir estético. A exploração dos materiais à disposição permite viver as primeiras experiências artísticas, que são capazes de estimular a criatividade e contagiar outras aprendizagens. As linguagens à disposição das crianças, como a voz, o gesto, a dramatização, os sons, a música, a manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas, as grandes mídias, são descobertas e educadas para que desenvolvam nos pequenos o sentido do belo, a consciência de si mesmos, dos outros e da realidade.

O encontro das crianças com a arte é ocasião para ver com olhos diferentes o mundo que as circunda. Os materiais explorados com os sentidos, as técnicas experimentadas e compartilhadas, as observações de lugares (praças, jardins, paisagens) e de obras (quadros, museus, arquiteturas) ajudarão a melhorar as capacidades perceptivas, cultivar o prazer da fruição, da produção e da invenção e aproximá-las da cultura e do patrimônio artístico.

A música é uma experiência universal que se manifesta em modos e gêneros diferentes, todos de equivalente dignidade, carga emocional e rica de tradições culturais. A criança, interagindo com a paisagem sonora, desenvolve as próprias capacidades cognitivas e de relação, aprende a perceber, escutar, pesquisar e discriminar os sons dentro de contextos de aprendizagem significativos. Explora as próprias possibilidades sonoro-expressivas e simbólico representativas, fortalecendo a confiança nas próprias potencialidades. A audição das produções sonoras pessoais lhe abre o prazer de fazer música e a compartilhar repertórios provenientes de vários gêneros musicais.

Com base nessas experiências, as crianças 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, por sua vez, 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, reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Campo 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação

De acordo com a BNCCEI (2017) 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.

Neste campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação, será destacada a centralidade do trabalho com a linguagem verbal com as crianças desde o nascimento, de modo a ampliar não apenas esta linguagem, mas também o pensamento (sobre si, sobre o mundo, sobre a língua) e a imaginação das crianças.

A denominação deste campo busca evidenciar a estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humanos, desde a infância.

A aproximação de diferentes linguagens traz para o cotidiano das unidades de Educação Infantil momentos de “escutar”, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, além das mensagens trazidas por textos escritos, e “falar”, entendido como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela linguagem de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pela escrita braile, e também pelas danças, desenhos e outras manifestações expressivas. Esse norte: escutar e falar - não se restringe

a um só campo de experiências, mas é transversal a todos os campos, embora aqui apresentado com mais profundidade.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade também 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, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Campo 5 - 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.

A partir da "escuta" das crianças, o/a professor/a pode ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, chamar-lhes a atenção para certos aspectos e características, estimulando-as a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem.

O desenvolvimento motor e afetivo dos bebês favorece e se fortalece, por exemplo neste campo, com as cotidianas explorações dos objetos e materiais que eles fazem, examinado suas características (odor, cor, forma, textura, sabor, temperatura, etc.), movendo-os de diferentes maneiras e observando seu resultado, participando de atividades que produzam mudanças nos elementos, como o preparo de uma tinta ou de um bolo, a reciclagem manual de papel, e outras atividades que lidam com misturas, observando e levantando suas primeiras noções sobre a transformação dos elementos. Vivenciar brincadeiras que trazem elementos que a cada tempo vão se modificando, os ajudam a começar a perceber suas relações com os objetos e com o espaço.

Com o maior desenvolvimento motor e perceptual das crianças amplia-se também suas ações sobre os objetos e sua locomoção pelo espaço. Seu interesse por comunicar-se pela fala as leva a questionar mais o que observam ou ouvem dizer, a emitir opiniões e confrontar-se com as opiniões de outras pessoas. Ficam mais seguras de si, frequentemente utilizando sua imaginação na busca de respostas.

As crianças ao explorar o mundo da natureza e da cultura, podem ser apoiadas a pensar, de forma mais elaborada, nos conceitos de transformação e causalidade, explicar as causas de coisas grandes poderem flutuar, descrever os tipos de transformação que percebem nas mudanças de estado físico, nas fontes de energia, no movimento, na mistura de elementos, entre outros tópicos. Podem ainda refletir sobre as relações de mudanças e permanências nos costumes a partir de relatos de vivências de parentes próximos e pessoas mais velhas, observar e comparar os componentes da paisagem e as construções do lugar onde vivem, o local de onde vêm a água que consomem etc., comentando as transformações decorrentes da ação humana. Com a ajuda do professor, as crianças aprendem a fazer previsões, criar situações experimentais, observar regularidades e discrepâncias, descrever fenômenos naturais, integrar diferentes informações, escolher critérios de classificação de objetos, tomar decisões, justificar, construir relações entre fatos ou fenômenos e elaborar ou completar

modelos e esquemas explicativos utilizando desenhos, ou tendo o professor como escriba.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO, O NÓS

Bebês (0 a 1 ano e seis meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. 2. Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. 3. Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. 4. Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. 5. Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	1. Expressar-se e ter acolhidos, compreendidos e potencializados seus recursos comunicativos do choro, arrulhos, balbucios, olhares, imitação, gestos, expressões corporais e faciais em diferentes momentos do cotidiano; 2. Receber cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo e ser estimulada e encorajada a retribuir carinhos, toques, abraços; 3. Conviver em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador, seguro; 4. Ter valorizada sua organização familiar por meio de fotos, relatos, participação da família em momentos coletiva, etc., assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas; 5. Aprender a conviver respeitando a igualdade entre meninos e meninas de participar das brincadeiras, interagir, expressar-se, brincar. 6. Apreciar, contemplar, interagir com foto e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição; 7. Ser chamada pelo nome como forma de ir significando a relação nome-criança-pessoa;

6. Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	8. Conviver, interagir e brincar com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos, estabelecendo relações cotidianas afetivas e cooperativas; 9. Participar da organização do espaço, expondo suas produções, dando pequenas ideias e colaborando na sua organização; 10. Ter tempo suficiente e ser encorajada e estimulada para promover as trocas afetivas e cotidianas pelos olhares, gestos, toques, abraços, sorrisos, palavras, entre pares, com outras crianças e adultos; 11. Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação; 12. Participar de brincadeiras e interações sem ter que passar longos períodos esperando a sua vez; 13. Ter atendidas, reconhecidas e valorizadas suas necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais; 14. Ter garantida uma transição casa-instituição de educação infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível; 15. Ter respeitados seus pertences pessoais, brinquedos e objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se; 16. Perceber na relação família e escola as atitudes de cooperação e complementaridade nas tarefas de cuidar e educar. 17. Brincar de cuidar de bonecas e bonecos, de outros brinquedos, dos seus pertences, dos colegas, do ambiente, da natureza, dos espaços de brincar; 18. Ter incentivo constante para ingestão de alimentos com sabores, odores e cores variadas, que proporcionem alimentação saudável e nutricional, não esquecendo da importância que a água tem para a saúde; 19. Participar de momentos coletivos de alimentação, para que imitando as crianças mais velhas e interagindo com o professor possa ir desenvolvendo atitudes autônomas de se alimentar com apoio e posteriormente sozinha;

	20. Ter garantido momentos de sono em espaço aconchegante, ventilado, agradável; 21. Ter garantidos outros espaços para brincar e interagir no caso de não dormir ou repousar; 22. Ter autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos planejados pelo professor e poder escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Bebês (0 a 1 ano e seis meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. 2. Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. 3. Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. 4. Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. 5. Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	1. Ter reconhecidos e valorizados seus atributos físicos: cor da pele, cabelo, estatura, peso, bem como sua origem étnica e cultural, sua religião, seus costumes, suas crenças; 2. Brincar com a própria imagem criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, etc.; 3. Brincar de esconder e descobrir o rosto sumindo e aparecendo, esconder um brinquedo ou objeto para ser encontrado, em variadas e constantes situações (como por exemplo em frente ao espelho), aprendendo a dar significado aos movimentos, a compreender e usar as formas variadas de linguagem; 4. Explorar livremente e sentir as sensações pela manipulação de objetos como bucha, escova de dente nova, pente de madeira, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, chocalhos, móbiles, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros; 5. Brincar de reconhecer e marcar ritmos das músicas, dos cantos, do corpo, etc.;

	6. Brincar em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos industrializados e da natureza, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados; 7. Brincar de imitar sons: ruídos, sons de animais, sons de carro, sons com a boca e língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros; 8. Participar de brincadeiras e ter garantidos movimentos livres de engatinhar, arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar e levantar, etc., em espaços variados e em diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama) constituindo-se desafios motores; 9. Brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos; 10. Brincar de reconhecer partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros; 11. Participar de práticas de sono, higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante e progressivo de independência e autonomia.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Bebês (0 a 1 ano e seis meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. 2. Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. 3. Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	1. Descobrir sensações que o corpo provoca na relação com objetos e materiais como tintas, gelatina, etc., na relação com diferentes tipos de solo, no contato com outras crianças e adultos; 2. Brincar com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno; 3. Participar de cantorias ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.); 4. Explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas e outros instrumentos musicais; 5. Participar de danças e movimentos livres instigados por músicas de diferentes estilos (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.). 6. Brincar com materiais, objetos e brinquedos que remetam, deem visibilidade e valorizem as diferentes culturas: africanas, indígenas, italianas, alemãs, asiáticas, etc.; 7. Conviver em espaço convidativo, atraente, diversificado onde imagens, fotografias, ilustrações de diferentes culturas e de pessoas com deficiência

	estejam presentes e suscitem encantamento, espanto, curiosidade, conhecimento, reconhecimento, valorização; 8. Brincar com elementos da natureza: terra, água, ar e contemplar o fogo na companhia dos adultos; 9. Brincar e em espaços não estruturados que possibilitem recuperar na brincadeira elementos da ancestralidade, aguçando a imaginação, a criatividade, o encantamento, a curiosidade; 10. Brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores apoiada pelo adulto ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sua presença; 11. Ser estimulado a olhar com admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, entendendo-a como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida; 12. Dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e em dias de muito calor tomar banhos de chuva e de mangueira e brincar na piscina se possível; 13. Encantar-se e sentir a beleza do dia, do sol, das nuvens, da brisa e do vento, se possível comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, 14. Ficar ao ar livre, sobre colchonetes, redes, etc., desfrutando do espaço aberto e com sombra, dos momentos de tranquilidade e paz; 15. Aprender a admirar as margens de um riacho, com seus peixes, pequenos insetos, pássaros, uma montanha, o horizonte, etc.; 16. Apreciar e contemplar obras de arte nos espaços da instituição, em museus, feiras, pontos turísticos, parques, ruas, etc.;

	17. Frequentar museus, galerias de arte, casas e prédios antigos, igrejas, teatros, exposições, feiras, antiquários, reconhecendo, sentindo e aos poucos significando as obras de arte; 18. Explorar e produzir rabiscos, garatujas, utilizando diferentes suportes como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros negros, calçadas, etc. e com diferentes elementos gráficos e plásticos como as mãos tintas de preferência naturais e comestíveis, lápis, gravetos, esponjas, etc.; 19. Colecionar ou ter a disposição nos espaços da instituição um banco de imagens para ser apreciada, explorada, manuseada como: fotos, imagens e ilustrações artísticas de carros novos e antigos, animais, alimentos, flores, diferentes arquiteturas de casas, prédios e castelos, imagens de ruinas, cavernas, bosques, templos, igrejas, monumentos, esculturas, pinturas, imagens cotidianas de pessoas e lugares, etc.; 20. Ter garantidos espaços para deixar as produções artísticas inacabadas para retornar a sua produção em outro dia ou outro momento; 21. Manusear e apreciar álbuns de fotografias, catálogos de obras de arte, de obras literárias, álbuns de figurinhas, etc.; 22. Participar de espetáculos musicais, apresentações de danças folclóricas, da região e outros estilos e ritmos; 23. Participar de brincadeiras de rodas, brinquedos cantados, brincadeiras da cultura local, de outras regiões do país, de outras culturas, etnias e inventar novas brincadeiras; 24. Brincar e explorar tecidos de diferentes tamanhos, padronagens e cores criando livremente diferentes movimentos; 25. Brincar com elementos da cultura brasileira de várias regiões, aprendendo sobre suas brincadeiras e brinquedos, costumes, festas, crenças, etc.;

	26. Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como aniversários, festa junina, início de cada estação do ano, etc.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO, IMAGINAÇÃO

Bebês (0 a 1 ano e seis meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. 2. Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. 3. 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). 4. Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor. 5. Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	1. Participar do uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, etc.; 2. Participar de momentos de Contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de diferentes etnias; 3. Manusear, explorar, ler imagens e conhecer livros de histórias, de contos, onde estejam presentes as diferentes culturas; 4. Participar de Contação de histórias, contos, lendas que remetam, reconheçam e valorizem as diferentes culturas; 5. Assistir pequenas peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, de palhaços, circo, etc.; 6. Participar de diálogos e Contação de histórias, em rodas de conversa, durante a alimentação a troca de fraldas, etc., tendo seu direito à expressividade garantidos, respeitados, valorizados e potencializados; 7. Levar livros de histórias para compartilhar com a família; 8. Manusear e explorar material gráfico impresso como: livros, revistas, cartazes, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.;

6. Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. 7. Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.). 8. Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.). 9. Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	9. Conhecer os resultados que se pode obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel; 10. Participar de situações significativas onde falar, rabiscar sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa; 11. Ter valorizadas sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento, seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do professor e interação com outras crianças e materiais e objetos de leitura sejam potencializadas; 12. Frequentar bibliotecas ou espaços de leitura, tendo tempo suficiente para manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Bebês (0 a 1 ano e seis meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). 2. Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. 3. Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. 4. Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. 5. Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	1. Explorar elementos e produzir edificações, montagens, estruturas com blocos, peças, pedras, madeira, gravetos, galhos, folhas, tecidos, colchões, caixas, legos, argolas, etc.; 2. Brincar de encaixar, empilhar, emparelhar, selecionar, classificar brinquedos, objetos, elementos da natureza, etc.; 3. Participar da produção de receitas de bolos, doces, tortas, pães, bolachas, etc., brincando com a mistura de ingredientes e explorando sua curiosidade com misturas, texturas, aromas, sabores, quantidades, pesos bem observar os fenômenos químicos de assar, cozinhar, etc.; 4. Explorar de forma oral os conceitos de em cima, embaixo, perto, longe, esquerda, direita, frente, atrás, alto, baixo, grande, pequeno, leve, pesado, etc.; 5. Brincar, rabiscar, pintar experimentando diferentes posições do corpo: em pé, deitado, sentado; 6. Utilizar a contagem em diversas situações cotidianas: dos brinquedos, dos objetos, dos dedos das mãos, das peças, das datas, das idades, dos preços, sempre em contextos significativos, etc.;

6. Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	7. Participar de brincadeiras e interações de uso de conhecimentos temporais: ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, noite, antes, agora, depois, etc.; 8. Participar de brincadeiras de montar, desmontar, empilhar, derrubar, encher, esvaziar, abrir, fechar, etc. 9. Participar de passeios de exploração e apreciação e conhecimento da biodiversidade presente na natureza; 10. Brincar livremente em sintonia com plantas, vegetação num ambiente agradável com uma mistura de sol, sombra, cor, textura, aroma e suavidade que proporcionam um sentimento de prazer, tranquilidade e paz; 11. Brincar com peças soltas encontradas na natureza como tocos, troncos, gravetos, areia, água, materiais manipuláveis, ampliando o grau de sensorial idade, inventividade e criatividade e as possibilidades de descoberta; 12. Participar de passeios em parques e praças, florestas, sítios, observatórios, áreas de criação e proteção de animais, flores, plantas, etc.; 13. Brincar e explorar o retroprojetor, lanternas e outros objetos que produzem luz que podem ser utilizados para a observação dos efeitos óticos de luz e sombra. 14. Ouvir em gravadores a audição de canções e histórias e, inclusive, da sua própria fala e dos colegas; 15. Ser filmada e os colegas nos ambientes, nos passeios, nas brincadeiras, e assistir depois, como forma de fortalecer as memórias e fazer leitura de imagens; 16. Ser fotografada observando detalhes da natureza, da vida dos insetos, os animais, das plantas, de objetos curiosos e desconhecidos para utilizar as imagens em rodas de conversa sobre o que mais gostou, o que sentiu, o que espantou, etc.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO, O NÓS

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. 2. Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. 3. Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. 4. Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. 5. Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. 6. Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	1. Expressar-se e ter respeitados, acolhidos, compreendidos e potencializados seus recursos comunicativos do choro, olhares, imitação, gestos, expressões corporais e faciais em diferentes momentos do cotidiano; 2. Receber cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo e ser estimulada e encorajada a retribuir carinhos, toques, abraços; 3. Conviver em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador, seguro; 4. Ter valorizada sua organização familiar por meio de fotos, relatos, participação da família em momentos coletivos, etc., assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas; 5. Apreciar, contemplar, interagir com foto e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição; 6. Brincar de faz de conta, em brincadeiras livres, assumindo diferentes papeis, criando cenários que permitem significar e ressignificar o mundo social e cultural.

7. Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	7. Ser chamada pelo nome como forma de ir significando a relação nome-criança-pessoa; 8. Aprender a nomear os colegas, os professores; 9. Conviver, interagir e brincar com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos, estabelecendo relações cotidianas afetivas e cooperativas; 10. Participar da construção de pequenas regras de convivência, cotidianamente ao passo que interage, brinca e convive; 11. Participar da organização do espaço, expondo suas produções, dando pequenas ideias e colaborando na sua organização; 12. Ter tempo suficiente e ser encorajada e estimulada para promover as trocas afetivas e cotidianas pelos olhares, gestos, toques, abraços, sorrisos, palavras, entre pares, com outras crianças e adultos; 13. Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação; 14. Participar de brincadeiras e interações sem ter que passar longos períodos esperando a sua vez; 15. Ter atendidas, reconhecidas e valorizadas suas necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais; 16. Ter garantida uma transição casa-instituição de educação infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível; 17. Ter respeitados seus pertences pessoais, brinquedos e objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se; 18. Perceber na relação família e escola as atitudes de cooperação e complementaridade nas tarefas de cuidar e educar. 19. Brincar de cuidar de bonecas, dos seus pertences, dos colegas, do ambiente, da natureza, dos espaços de brincar; 20. Ter incentivo constante para ingestão de alimentos com sabores, odores e cores variadas, que proporcionem alimentação saudável e nutricional, não esquecendo da importância que a água tem para a saúde; 21. Participar de momentos coletivos de alimentação, para que imitando as crianças mais velhas e interagindo com o professor possa ir

	desenvolvendo atitudes autônomas de se alimentar com apoio e posteriormente sozinha; 22. Ter garantido momentos de sono em espaço aconchegante, ventilado, silencioso, agradável; 23. Ter garantidos outros espaços para brincar e interagir no caso de não dormir ou repousar; 24. Ter autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos organizados pelo professor e escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. 2. 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. 3. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. 4. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	1. Ter reconhecidos e valorizados seus atributos físicos: cor da pele, cabelo, estatura, peso, bem como sua origem étnica e cultural, sua religião, seus costumes, suas crenças; 2. Brincar com a própria imagem criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, etc.; 3. Brincar de reconhecer e marcar ritmos das músicas, dos cantos, do corpo, etc.; 4. Brincar em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos industrializados e da natureza, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados; 5. Explorar livremente e sentir as sensações pela manipulação de objetos como bucha, escova de dente nova, pente de madeira, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros; 6. Brincar de imitar sons: ruídos, sons de animais, sons de carro, sons com a boca e língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros; 7. Participar de brincadeiras dirigidas e ter garantidos movimentos livres de arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar e levantar, etc.

5. Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	8. Brincar e explorar espaços variados e com diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama) constituindo-se desafios motores; 9. Brincar de esconder sumindo e aparecendo, esconder um brinquedo ou objeto para ser encontrado, em variadas e constantes situações (como por exemplo em frente ao espelho), aprendendo a dar significado aos movimentos, a compreender e usar as formas variadas de linguagem; 10. Construir e brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos; 11. Brincar com objetos que provoquem movimentos pelo ar e pelo vento como bexigas, bolinhas de sabão, móbiles, cata-ventos, aviões de papel, pipas, etc.; 12. Brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sua presença; 13. Dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e em dias de muito calor tomar banhos de chuva e de mangueira e brincar na piscina se possível; 14. Brincar de reconhecer partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros; 15. Participar de práticas de higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante e progressivo de independência e autonomia;

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. 2. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. 3. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	1. Explorar as sensações do corpo na relação com diferentes tipos de solo, no contato com objetos e materiais de diferentes composições; 2. Explorar elementos plásticos e produzir esculturas e brincadeiras utilizando massas de modelar, barro, argila, melecas; mingaus, areia, gesso, etc.; 3. Explorar, conhecer, nomear e utilizar as cores primárias como também fazer misturas de diferentes cores produzindo diferentes tonalidades; 4. Brincar com impressões como carimbos (industrializados e inventados), impressões digitais, etc.; 5. Brincar de ilustrar com desenhos as canções, poesias, trava-línguas, parlendas, passeios, recontos de histórias, o percurso da casa para a escola, etc.; 6. Criar habilidades no uso de materiais como lápis de cor, lápis de escrever, canetinhas, canetões, canetas, giz de cera, giz de quadro, tesoura, cola, régua, apontador, etc.; 7. Vestir-se, enfeitar-se, fantasiar-se brincando de ser o outro (pessoas, personagens) utilizando fantasias, acessórios, sapatos, roupas, chapéus, lenços, maquiagens, etc.; 8. Brincar com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno;

	9. Participar de cantorias ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.); 10. Explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas, e outros instrumentos musicais; 11. Participar de danças e movimentos livres instigados por músicas de diferentes estilos (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.). 12. Participar de passeios para conhecer, interagir e valorizar os espaços culturais e da comunidade, onde existam manifestações culturais locais de canto, dança, artesanato, culinária, obras de arte, etc.; 13. Brincar com materiais, objetos e brinquedos que remetam, deem visibilidade e valorizem as diferentes culturas: africanas, indígenas, italianas, alemãs, asiáticas, etc.; 14. Participar de rodas de conversas, conhecimento sobre os costumes, as danças, as crenças, as brincadeiras, a culinária, etc. das diferentes culturas; 15. Conviver em espaço convidativo, atraente, diversificado onde imagens, fotografias, ilustrações de diferentes culturas e de pessoas com deficiência estejam presentes e suscitem encantamento, espanto, curiosidade, conhecimento, reconhecimento, valorização; 16. Brincar com elementos da natureza: terra, água, ar, contemplar fogo na presença de adultos; 17. Brincar e em espaços não estruturados que possibilitem recuperar na brincadeira elementos da ancestralidade, aguçando a imaginação, a criatividade, o encantamento, a curiosidade; 18. Participar de práticas de preparação da terra, semear, plantar, cultivar e colher flores, legumes, hortaliças, plantas, ervas aromáticas, etc.; 19. Brincar de colecionar sementes, folhas, conchas, pedras, etc.; 20. Brincar de fazer comidinha com folhas, terra, sementes, areia, água, etc., se possível e com auxílio do adulto, explorando o fogo e suas propriedades; 21. Brincar em lugares que despertem interesse em explorar, conhecer e contemplar pequenos bichinhos que lá habitam: aranhazinhas, joaninhas, caracóis, borboletas, tatuzinhos, minhocas;

	22. Ser estimulado a olhar com admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, entendendo-a como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida; 23. Encantar-se e sentir a beleza do dia, do sol, das nuvens, da brisa e do vento, se possível comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, 24. admirar a beleza do céu estrelado, com os mistérios de trovões e tempestades etc.; 25. Ficar ao ar livre, sobre colchonetes, redes, etc., desfrutando do espaço aberto e com sombra, dos momentos de tranquilidade e paz; 26. Aprender a admirar as margens de um riacho, com seus peixes, pequenos insetos, pássaros, uma montanha, o horizonte, etc. 27. Apreciar e contemplar obras de arte nos espaços da instituição, em museus, feiras, pontos turísticos, parques, ruas, etc.; 28. Criar obras de arte, engenhocas, brinquedos utilizando diferentes materiais como tocos, gravetos, fios, lãs, tecidos, garrafas, latas, sementes, arames, conchas, tubos, tampas, embalagens, rolhas, pedras, etc.; 29. Frequentar museus, galerias de arte, casas e prédios antigos, igrejas, teatros, exposições, feiras, antiquários, reconhecendo, sentindo e valorizando as obras de arte; 30. Ir a cinemas ou participar de cinemas organizados na instituição, para assistir curtas metragens, desenhos, pequenos documentários, etc.; 31. Colecionar ou ter a disposição nos espaços da instituição um banco de imagens para ser apreciada, explorada, manuseada como: fotos, imagens e ilustrações artísticas de carros novos e antigos, animais, alimentos, flores, diferentes arquiteturas de casas, prédios e castelos, imagens de ruinas, cavernas, bosques, templos, igrejas, monumentos, esculturas, pinturas, imagens cotidianas de pessoas e lugares, etc.; 32. Participar da organização de exposições de suas produções artísticas e dos colegas, convidando os pais e a comunidade para participar e apreciar; 33. Ter garantidos espaços para deixar as produções artísticas inacabadas para retornar a sua produção em outro dia ou outro momento; 34. Manusear e apreciar álbuns de fotografias, catálogos de obras de arte, de obras literárias, álbuns de figurinhas, etc.;

	35. Participar de espetáculos musicais, apresentações de danças folclóricas, da região e outros estilos e ritmos; 36. Participar de brincadeiras de rodas, brinquedos cantados, brincadeiras da cultura local, de outras regiões do país, de outras culturas, etnias e inventar novas brincadeiras; 37. Brincar com elementos da cultura brasileira de várias regiões, aprendendo sobre suas brincadeiras e brinquedos, costumes, festas, profissões, crenças, etc.; 38. Participar da organização de espaços com objetos da cultura local para serem apreciados, reconhecidos e valorizados; 39. Participar da produção de receitas da culinária brasileira, saboreando, reconhecendo e valorizando a riqueza dessas tradições; 40. Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como aniversários, festa junina, início de cada estação do ano, etc.; 41. Aprender sobre as relações sociais e as tradições culturais brincando de casinha, de escolinha, médico, de salão de beleza, de mercado, etc. 42. Aprender e construir pertencimento cultural pelas brincadeiras como cama de gato, passa anel, peteca, amarelinha, pescaria, corridas de saco, pau de sebo, etc.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO, IMAGINAÇÃO

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de aprendizagem**
1. Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. 2. Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. 3. 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). 4. Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	1. Ouvir histórias de contos de fadas, lendas, fábulas e criar cenários, personagens, tramas e enredos nas brincadeiras de faz de conta; 2. Participar do uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, etc.; 3. Explorar e produzir rabiscos, garatujas, desenhos, utilizando diferentes suportes como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros negros, calçadas, etc. e com diferentes elementos gráficos como tintas, lápis, pinceis, aquarelas, folhas, carvão, algodão, gravetos, canudinhos, esponjas, etc.; 4. Assistir pequenas peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, de palhaços, circo, etc.; 5. Ouvir histórias curtas e brincar de reinventá-las e reconta-las por meio de mímicas, dramatizações, narrativas, etc.; 6. Participar de diálogos e Contação de histórias, em rodas de conversa, durante a alimentação a troca de fraldas, etc., tendo seu direito à expressividade garantidos, respeitados, valorizados e potencializados; 7. Ouvir e contar histórias das mais variadas, presentes nos livros, nas tradições, nas suas histórias, dos professores, pais, pessoas da comunidade, etc., com diferentes recursos (fantoches, dedoches, caixa secreta, fantasias);

5. Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. 6. Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. 7. Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. 8. 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.). 9. Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	8. Levar livros de histórias para compartilhar com a família; 9. Manusear e explorar material gráfico impresso como: livros, revistas, cartazes, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.; 10. Realizar registros escritos por meio garatujas, rabiscos, desenhos, sobre detalhes observados durante passeios, visitas, brincadeiras, pesquisas e explorações; 11. Participar da produção de pequenos textos orais, tendo a professora como mediadora na organização do seu pensamento e imaginação; 12. Participar da construção de murais dos livros já lidos e histórias já contadas, para que possam estimular a memória e a imaginação pelos recontos, por fatos, acontecimentos e personagens mais marcantes, etc.; 13. Conhecer os resultados que se pode obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel; 14. Brincar com as palavras aprendendo e produzindo rimas, trava-línguas, parlendas, trocadilhos, ditos populares construindo e reconstruindo significados; 15. Participar de Contação de histórias, contos, lendas que remetam, reconheçam e valorizem as diferentes culturas; 16. Ter acolhidas, valorizadas, respeitadas e potencializadas suas curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre e linguagem oral (como se fala, como se lê); 17. Participar de situações significativas onde falar, desenhar sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa; 18. Ter valorizadas sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento, seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do professor e interação com outras crianças e materiais e objetos de leitura sejam potencializadas; 19. Ter suas histórias e narrativas registradas por meio de escrita, vídeos, fotos, valorizando sua linguagem, seus pensamentos, sua imaginação; 20. Frequentar bibliotecas ou espaços de leitura, tendo tempo suficiente para manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.;

	21. Participar de rodas de conversa com escritores, ilustradores, poetas, contadores de histórias, para conhecer suas trajetórias de vida, sua obra, seus sonhos e projetos, seu amor pela literatura, etc. 22. Participar de momentos de Contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de diferentes etnias; 23. Manusear, explorar, ler imagens e conhecer livros de histórias, de contos, onde estejam presentes as diferentes culturas;

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). 2. Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). 3. Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. 4. Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). 5. Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	1. Explorar elementos e produzir edificações, montagens, estruturas com blocos, peças, pedras, madeira, gravetos, galhos, folhas, tecidos, colchões, caixas, legos, argolas, etc.; 2. Brincar de encaixar, empilhar, emparelhar, selecionar, classificar brinquedos, objetos, elementos da natureza, etc.; 3. Participar da produção de receitas de bolos, doces, tortas, pães, bolachas, etc., brincando com a mistura de ingredientes e explorando sua curiosidade com misturas, texturas, aromas, sabores, quantidades, pesos bem como com os fenômenos químicos de assar, cozinhar, etc.; 4. Explorar brincando os conceitos de em cima, embaixo, perto, longe, esquerda, direita, frente, atrás, alto, baixo, grande, pequeno, leve, pesado, etc.; 5. Brincar, desenhar, pintar experimentando diferentes posições do corpo: em pé, deitado, sentado; 6. Brincar de medir espaços, materiais e objetos presentes no seu cotidiano, utilizando de diferentes formas de medidas: mãos, palmos, pés, cabos de vassoura, fitas métricas, réguas, etc.; 7. Utilizar a contagem em diversas situações cotidianas: dos brinquedos, dos objetos, dos dedos das mãos, das peças, das datas, das idades, dos preços, sempre em contextos significativos, etc.;

6. Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). 7. Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. 8. 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.).	8. Participar de brincadeiras e interações de uso de conhecimentos temporais: ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, noite, antes, agora, depois, etc.; 9. Construir brinquedos utilizando restos de madeira, de tecido, barbantes, cola, etc.; 10. Experimentar espaços e materiais com diferentes alturas, comprimentos, espessuras e descobrir diferentes localizações utilizando-se de pequenos mapas, plantas baixas, setas, legendas, etc.; 11. Construir e experimentar diferentes percursos como ruas, labirintos, para compor cenários de brincadeiras de carrinho, triciclo, etc., conhecendo algumas regras de trânsito; 12. Participar de brincadeiras de montar, desmontar, empilhar, derrubar, encher, esvaziar, abrir, fechar, etc. 13. Interagir, construir hipóteses, dialogar e aprender sobre os fenômenos naturais como chuvas, tempestades, trovões, raios, neves, etc.; 14. Interagir, apreciar, construir hipóteses e aprender sobre a existência do sol, da lua, dos planetas, etc.; 15. Participar de práticas de sustentabilidade como a correta destinação do lixo, práticas de economizar água, luz, etc.; 16. Construir hipóteses, e aos poucos apropriar-se de conhecimentos científicos sobre fenômenos naturais causados pela degradação do meio ambiente como: alagamentos, deslizamentos de terra, poluição de mares e rios; 17. Participar de passeios de exploração e apreciação e conhecimento da biodiversidade presente na natureza; 18. Brincar livremente em sintonia com plantas, vegetação num ambiente agradável com uma mistura de sol, sombra, cor, textura, aroma e suavidade que proporcionam um sentimento de prazer, tranquilidade e paz; 19. Brincar com peças soltas encontradas na natureza como tocos, troncos, gravetos, areia, água, materiais manipuláveis, ampliando o grau de inventividade e criatividade e as possibilidades de descoberta; 20. Participar de passeios em parques e praças, florestas, sítios, observatórios, áreas de criação e proteção de animais, flores, plantas, etc.; 21. Observar a vida dos seres vivos como pássaros, formigas, plantas, flores, etc.;

	22. Brincar de explorar e desvendar os segredos da natureza utilizando-se de instrumentos industrializados ou confeccionados como lupa, termômetro, binóculo, luneta, telescópio, etc.; 23. Registrar por meio de vídeos e fotos os lugares, plantas, animais encontrados durante os passeios, visitas, brincadeiras e explorações.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO, O NÓS

Crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. 2. Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. 3. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. 4. Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. 5. Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	1. Brincar de faz de conta, em brincadeiras livres, assumindo diferentes papeis, criando cenários que permitem significar e ressignificar o mundo social e cultural. 2. Conviver, interagir e brincar com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos, estabelecendo relações cotidianas afetivas e cooperativas; 3. Receber cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo e ser estimulada e encorajada a retribuir carinhos, toques, abraços; 4. Participar da construção de regras de convivência, cotidianamente ao passo que interage, brinca e convive; 5. Ter valorizada sua organização familiar por meio de fotos, relatos orais e escritos, participação da família em brincadeiras coletivas, etc., assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas; 6. Reconhecer seu nome e nomear colegas, etc. como forma de ir significando a relação nome-criança-pessoa; 7. Conviver em espaço convidativo, atraente, diversificado onde imagens, fotografias, ilustrações de diferentes culturas e de pessoas com deficiência estejam presentes e suscitem encantamento, espanto, curiosidade, conhecimento, reconhecimento, valorização;

6. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. 7. Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	8. Aprender a conviver respeitando a igualdade entre meninos e meninas de participar das brincadeiras, conviver, brincar. 9. Conviver em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador, seguro; 10. Participar da organização do espaço, expondo suas produções, dando ideias e colaborando na sua organização; 11. Ter tempo suficiente e ser encorajada e estimulada para promover as trocas afetivas e cotidianas pelos olhares, gestos, toques, abraços, sorrisos, palavras, entre pares, com outras crianças e adultos; 12. Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação; 13. Participar de brincadeiras e interações sem ter que passar longos períodos esperando a sua vez; 14. Ter atendidas, reconhecidas e valorizadas suas necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais; 15. Ter garantida uma transição casa/creche-instituição de educação infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível; 16. Ter respeitados seus pertences pessoais, brinquedos e objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se; 17. Perceber na relação família e escola as atitudes de cooperação e complementaridade nas tarefas de cuidar e educar. 18. Apreciar, contemplar, interagir com fotos e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição; 19. Brincar de cuidar de bonecas e bonecos, dos brinquedos, dos seus pertences, dos colegas, do ambiente, da natureza, dos espaços de brincar; 20. Ter incentivo constante para ingestão de alimentos com sabores, odores e cores variadas, que proporcionem alimentação saudável e nutricional, não esquecendo da importância da água para a saúde; 21. Participar de momentos coletivos de alimentação, desenvolvendo atitudes autônomas de se servir e se alimentar sozinha;

	22. Ter garantidos outros espaços para brincar e interagir no caso de não dormir ou repousar; 23. Participar de práticas de higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante de independência e autonomia; 24. Ter autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos e escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. 2. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. 3. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. 4. Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. 5. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	1. Brincar em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos industrializados e da natureza, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados; 2. Descobrir sensações que o corpo provoca na relação com objetos e materiais, na relação com diferentes tipos de solo, no contato com outras crianças e adultos; 3. Participar de diálogos e Contação de histórias, em rodas de conversa, etc., tendo seu direito à expressividade garantidos, respeitados, valorizados e potencializados; 4. Participar de brincadeiras e ter garantidos movimentos livres de arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar e levantar, etc. 5. Explorar espaços variados e com diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama) constituindo-se desafios motores; 6. Brincar de imitar sons: ruídos, sons de animais, sons de carro, sons com a boca e língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros; 7. Brincar de reconhecer partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros;

	8. Brincar de reconhecer ritmos, melodia, harmonia das músicas, dos cantos, do corpo, participando de pequenos corais, recitais ou usando as músicas nas brincadeiras, etc.; 9. Construir e brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos; 10. Ter reconhecidos, valorizados e aprender sobre seus atributos físicos: cor da pele, cabelo, estatura, peso, bem como sua origem étnica e cultural, sua religião, seus costumes, suas crenças; 11. Brincar com materiais, objetos e brinquedos que remetam, deem visibilidade e valorizem as diferentes culturas: africanas, indígenas, italianas, alemãs, asiáticas, etc., 12. Brincar com a própria imagem criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, enfeitando-se, maquiando-se, etc.; 13. Dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e em dias de muito calor tomar banhos de chuva e de mangueira e brincar na piscina se possível; 14. Participar de jogos de imitação, de regras, de movimento, aprendendo jogos e criando outros; 15. Brincar com objetos que provoquem movimentos pelo ar e pelo vento como bexigas, bolinhas de sabão, cata-ventos, aviões de papel, pipas, pesquisando sobre deslocamentos, movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, etc.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. 2. Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. 3. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	1. Participar de passeios para conhecer, interagir e valorizar os espaços culturais e da comunidade, onde existam manifestações culturais locais de canto, dança, artesanato, culinária, obras de arte, etc.; 2. Brincar com elementos da natureza: terra, água, ar, fogo, e em espaços não estruturados que possibilitem recuperar na brincadeira elementos da ancestralidade, aguçando a imaginação, a criatividade, o encantamento, a curiosidade; 3. Participar de práticas de preparação da terra, semear, plantar, cultivar e colher flores, legumes, hortaliças, plantas, ervas aromáticas, etc. 4. Brincar de colecionar sementes, folhas, conchas, pedras, etc.; 5. Explorar, conhecer, nomear e utilizar as cores primárias como também fazer misturas de diferentes cores produzindo diferentes tonalidades; 6. Brincar com elementos da cultura brasileira de várias regiões, aprendendo sobre suas brincadeiras e brinquedos, costumes, festas, profissões, crenças, etc.; 7. Brincar de fazer comidinha com folhas, terra, sementes, areia, água, etc., se possível e com auxílio do adulto, explorando o fogo e suas propriedades; 8. Brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sua presença;

	9. Brincar em lugares que despertem interesse em explorar, conhecer e contemplar pequenos bichinhos que lá habitam: aranhas, joaninhas, caracóis, borboletas, tatuzinhos, minhocas, conhecendo mais sobre eles por meio do conhecimento científico; 10. Ser estimulado a olhar com admiração, desfrute, reverência e respeito a natureza, entendendo-a como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida; 11. Encantar-se e sentir a beleza do dia, do sol, das nuvens, da brisa e do vento, se possível comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, admirar a beleza do céu estrelado, com os mistérios de trovões e tempestades, etc.; 12. Ficar ao ar livre, sobre colchonetes, redes, etc., desfrutando do espaço aberto e com sombra, dos momentos de tranquilidade e paz; 13. Aprender a admirar as margens de um riacho, com seus peixes, pequenos insetos, pássaros, uma montanha, o horizonte, etc. 14. Apreciar e contemplar obras de arte nos espaços da instituição, em museus, feiras, pontos turísticos, parques, ruas, etc.; 15. Criar produções artísticas, engenhocas, brinquedos utilizando diferentes materiais como tocos, gravetos, fios, lãs, tecidos, garrafas, latas, sementes, arames, conchas, tubos, tampas, embalagens, rolhas, pedras, etc.; 16. Confeccionar dobraduras e criar enredos, histórias, brincadeiras, etc.; 17. Frequentar museus, galerias de arte, casas e prédios antigos, igrejas, teatros, exposições, feiras, reconhecendo, sentindo e valorizando as obras de arte; 18. Ir a cinemas ou participar de cinemas organizados na instituição, para assistir curtas metragens, desenhos, pequenos documentários, etc.; 19. Ouvir histórias de contos de fadas, lendas, fábulas e criar cenários, personagens, tramas e enredos nas brincadeiras de faz de conta; 20. Participar de rodas de conversa com artistas locais, conhecendo sua história de vida e suas obras; 21. Fazer leituras e releituras de obras de arte; 22. Colecionar ou ter a disposição nos espaços da instituição um banco de imagens para ser apreciada, explorada, manuseada como: fotos, imagens e ilustrações artísticas de carros novos e antigos, animais, alimentos, flores, diferentes arquiteturas de casas, prédios e castelos, imagens de ruinas,

	cavernas, bosques, templos, igrejas, monumentos, esculturas, pinturas, imagens cotidianas de pessoas e lugares, etc.; 23. Criar habilidades no uso de materiais como lápis de cor, lápis de escrever, canetinhas, canetões, canetas, giz de cera, diz de quadro, borracha, tesoura, cola, régua, apontador, etc.; 24. Participar da organização de exposições de suas produções artísticas e dos colegas, convidando os pais e a comunidade para participar e apreciar; 25. Ter garantidos espaços para deixar as produções artísticas inacabadas para retornar a sua produção em outro dia ou outro momento; 26. Manusear e apreciar álbuns de fotografias, catálogos de obras de arte, de obras literárias, álbuns de figurinhas, etc.; 27. Participar de espetáculos musicais, apresentações de danças folclóricas, da região e outros estilos e ritmos; 28. Participar de danças, brincadeiras e movimentos livres instigados por músicas de diferentes estilos (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.). 29. Assistir pequenas peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, de palhaços, circo, etc.; 30. Participar da produção de pequenas peças teatrais aprendendo e interagindo com elementos do teatro como cenários, figurinos, personagens, cenas, improvisações, palco, iluminação, roteiro, etc.; 31. Vestir-se, enfeitar-se, fantasiar-se brincando de ser o outro (pessoas, personagens) utilizando fantasias, acessórios, sapatos, roupas, chapéus, lenços, maquiagens, etc.; 32. Brincar com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno; 33. Criar pequenos ritmos sonoros e inventar músicas; 34. Participar de cantorias ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.); 35. Explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas, e outros instrumentos musicais;

	36. Construir hipóteses, dialogar e aprender sobre os fenômenos naturais como chuvas, tempestades, trovões, raios, geadas, neves, etc.; 37. Construir hipóteses e aprender sobre a existência do sol, da lua, dos planetas, etc.; 38. Participar e propor práticas de sustentabilidade como a correta destinação do lixo, práticas de economizar água, luz, 39. Construir hipóteses, e aos poucos apropriar-se de conhecimentos científicos sobre fenômenos naturais causados pela degradação do meio ambiente como: alagamentos, deslizamentos de terra, poluição de mares e rios; 40. Participar de passeios de exploração e apreciação e conhecimento da biodiversidade presente na natureza; 41. Brincar livremente em sintonia com plantas, vegetação num ambiente agradável com uma mistura de sol, sombra, cor, textura, aroma e suavidade que proporcionam um sentimento de prazer, tranquilidade e paz; 42. Brincar com elementos encontrados na natureza como tocos, troncos, gravetos, areia, água, materiais manipuláveis, ampliando o grau de inventividade e criatividade e as possibilidades de descoberta; 43. Participar de passeios em parques, praças, sítios, observatórios, florestas, áreas de criação e proteção de animais, flores, plantas, etc.; 44. Observar a vida dos seres vivos como pássaros, formigas, plantas, flores; 45. Ter contato frequente e brincar com animais estabelecendo relações afetivas e de cuidado; 46. Brincar de explorar e desvendar os segredos da natureza utilizando-se de instrumentos e brinquedos como lupa, termômetro, binóculo, luneta, telescópio, etc.; 47. Registrar por meio de vídeos e fotos os lugares, plantas, animais encontrados durante os passeios, visitas, brincadeiras e explorações; 48. Aprender pequenas práticas de consumo responsável, conversando pesquisando, refletindo sobre o que é supérfluo e o que é realmente necessário; 49. Organizar e participar com as famílias e a comunidade de oficinas de produção e/ou conserto de brinquedos, feiras de troca de objetos, livros, revistas,

	brinquedos, aprendendo modos de negociação que não estão relacionados ao valor monetário dos objetos, mas aos seus significados afetivos; 50. Reaproveitar restos de tecido e lã, envelopes, papéis coloridos, embalagens e caixas de papelão, criando materiais e objetos que servirão para enfeitar murais, decorar festas, inventar fantasias, transformar-se em brinquedos e obras de arte.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO, IMAGINAÇÃO

Crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. 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. 2. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. 3. Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. 4. Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. 5. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	1. Participar do uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, etc.; 2. Explorar e produzir desenhos utilizando diferentes suportes como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros negros, calçadas, etc. e com diferentes elementos gráficos como tintas, lápis, pinceis, aquarelas, folhas, carvão, algodão, gravetos, canudinhos, esponjas, etc.;; 4. Brincar com impressões como carimbos (industrializados e inventados), impressões digitais, etc.; 5. Brincar de ilustrar com desenhos as canções, poesias, trava-línguas, parlendas, passeios, recontos de histórias, o percurso da casa para a escola, etc.; 6. Ouvir histórias curtas e brincar de reinventá-las e recontá-las por meio de mímicas, dramatizações, narrativas, desenhos, tentativas de escrita, etc.; 7. Ouvir e contar histórias das mais variadas, presentes nos livros, nas tradições, nas suas histórias, dos professores, pais, pessoas da comunidade, etc., com diferentes recursos (fantoches, dedoches, caixa secreta, fantasias); 8. Levar livros de histórias para compartilhar com a família;

6. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. 7. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. 8. 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.). 9. Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	9. Manusear e explorar material gráfico impresso como: livros, revistas, cartazes, letras, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.; 10. Realizar registros escritos por meio de desenhos, tentativas de escrita em diversas situações como os detalhes observados durante passeios, visitas, brincadeiras, pesquisas e explorações; 11. Conhecer e fazer uso social de vários gêneros textuais como: listas, bilhetes, convites, receitas, notícias, curiosidades, textos científicos, histórias, etc.; 12. Participar da produção de textos escritos, tendo a professora(o) como escriba; 13. Participar da construção de murais dos livros já lidos e histórias já contadas, para que possam estimular a memória e a imaginação pelos recontos, por fatos, acontecimentos e personagens mais marcantes, etc.; 14. Conhecer os resultados que se pode obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel, assim como manipular e fazer uso do lápis de escrever, da borracha, da régua, da cola, do apontador, da caneta; 15. Brincar com as palavras aprendendo e produzindo rimas, trava-línguas, parlendas, trocadilhos, ditos populares construindo e reconstruindo significados; 16. Expressar-se e ter acolhidas, valorizadas, respeitadas e potencializadas suas curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre a linguagem oral e escrita (como se fala, como se escreve, como se lê); 17. Participar de situações significativas onde falar, desenhar e escrever sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa; 18. Ter valorizadas sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento, seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do professor e interação com outras crianças, materiais e objetos de leitura e escrita sejam potencializadas;

	19. Conhecer e fazer uso cotidiano de suportes escritos como bilhetes, cartas, murais, receitas médicas, receitas culinárias, livretos, e-mails, etc.; 20. Ter suas histórias e narrativas registradas por meio de escrita, vídeos, fotos, valorizando sua linguagem, seus pensamentos, sua imaginação; 21. Ter contato, reconhecer e gradativamente aprender a escrever o nome próprio para marcar suas produções, desenhos, produções artísticas, materiais e objetos pessoais, etc.; 22. Interagir e vivenciar momentos de uso social e cotidiano da escrita na produção de cartazes, chamadas, agendas, calendários, cardápios, lembretes, etc.; 23. Participar de visitas à estação de rádios, gráficas, editoras, empresas de publicidade e propaganda para conhecer as diferentes formas de comunicação oral e impressa. 24. Participar de rodas de conversas, pesquisas sobre os costumes, as danças, as crenças, as brincadeiras, a culinária, etc. das diferentes culturas; 25. Participar de momentos de Contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de diferentes etnias; 26. Manusear, explorar, ler e conhecer livros de histórias, de contos, onde estejam presentes as diferentes culturas; 27. Participar de Contação de histórias, contos, lendas que remetam, reconheçam e valorizem as diferentes culturas 28. Frequentar bibliotecas ou espaços de leitura, tendo tempo suficiente para manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc. 29. Participar de rodas de conversa com escritores, ilustradores, poetas, contadores de histórias, para conhecer suas trajetórias de vida, sua obra, seus sonhos e projetos, seu amor pela literatura, etc.; 30. Participar, brincar e criar brincadeiras com jogos de letras e palavras (jogo da memória, quebra-cabeça, bingo, dominó, etc.), propiciando de forma lúdica o seu reconhecimento.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMAUC

Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses)

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de aprendizagem
1. Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. 2. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. 3. Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. 4. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. 5. Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	1. Explorar elementos e produzir edificações, montagens, estruturas com blocos, peças, pedras, madeira, gravetos, galhos, folhas, tecidos, colchões, caixas, legos, argolas, etc.; 2. Explorar as características de diversos elementos naturais e objetos, tais como tamanho, som, forma, cor, textura, peso, densidade, luminosidade, funcionalidade, procedência e utilidade, reagrupando-os e ordenando-os segundo critérios diversos, além de explorar situações sociais cotidianas, reais ou da fantasia, identificando participantes, seus pontos de vista e possíveis conflitos; 3. Brincar de encaixar, empilhar, emparelhar, selecionar, classificar, fazer relações de correspondência entre brinquedos, objetos, elementos da natureza, etc.; 4. Participar da produção de receitas de bolos, doces, tortas, pães, bolachas, etc., brincando com a mistura de ingredientes e explorando sua curiosidade com misturas, texturas, aromas, sabores, quantidades, pesos bem como os fenômenos químicos de assar, cozinhar, etc.; 5. Explorar brincando com os conceitos de em cima, embaixo, perto, longe, esquerda, direita, frente, atrás, alto, baixo, grande, pequeno, leve, pesado, ordem crescente e decrescente, etc.;

6. Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. 7. Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. 8. Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	6. Brincar, desenhar, pintar, escrever experimentando diferentes posições do corpo: em pé, deitado, sentado; 7. Brincar de medir espaços, materiais e objetos presentes no seu cotidiano, utilizando de diferentes formas de medidas, mãos, palmos, pés, cabos de vassoura, fitas métricas, réguas, etc.; 8. Brincar de desenhar objetos, paisagens, experimentando trabalhar com perspectivas, tamanhos, posição, etc.; 9. Utilizar a contagem em diversas situações cotidianas: dos brinquedos, dos objetos, dos dedos das mãos, das peças, das datas, das idades, dos preços, sempre em contextos significativos, etc.; 10. Fazer registros de quantidades utilizando diversas estratégias como bolinhas, risquinhos, desenhos, cores, em contextos significativos, até chegar à escrita convencional dos números; 11. Participar de brincadeiras e interações de uso de conhecimentos temporais: ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, noite, antes, agora, depois, etc.; 12. Brincar de organizar coleções de tampinhas, pontas de lápis, moedas, medalhas, etc.; 13. Brincar de jogos de mesa como dominó, bingo, dama, trilha, jogo de carta, de dados, da memória, etc.; 14. Construir brinquedos utilizando restos de madeira, de tecido, barbantes, cola, etc.; 15. Experimentar espaços e materiais com diferentes alturas, comprimentos, espessuras e descobrir diferentes localizações utilizando-se de pequenos mapas, plantas baixas, setas, legendas, etc.; 16. Construir e experimentar diferentes percursos como ruas, labirintos, para compor cenários de brincadeiras de carrinho conhecendo algumas regras de trânsito; 17. Brincar com jogos de montar como quebra-cabeças, tangaram, encaixe de peças, etc.; 18. Participar de brincadeiras de montar, desmontar, empilhar, derrubar, encher esvaziar, abrir, fechar, etc.; 19. Brincar com diferentes sólidos geométricos presentes nos objetos, materiais, espaços reconhecendo semelhanças e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ , A. Infâncias em Educação infantil. Pro-Posições,nº 60, set-dez, 2009.

AMARAL, A. C. T. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. Projeto de Tese defendido em qualificação de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

AMARP, Diretriz Curricular da Educação Infantil da Amarp, Videira, 2016.

AMOSC, Diretriz Curricular da Educação Infantil da Amosc, Chapecó, 2016.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Guanabara, Rio de Janeiro, 1983.

ARNAIS, Magali Ap. de O. Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

ARRIBAS, T. L. et al. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BALTAZAR, J. A. Família e escola: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Iglu, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. UFRGS / CNPq, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem. Práticas cotidianas na educação infantil. MEC, Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem. Práticas cotidianas na educação infantil. MEC, Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade, UFRGS, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade, UFRGS, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carnem Silveira. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, Brasília, 2009.

BÁU, Jorgiana; KUBO, Olga M. Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino. Curitiba: Juruá, 2009.

BÁU, Jorgiana; KUBO, Olga M. Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino. Curitiba: Juruá, 2009.

BAUMAN , Z. O mal estar da Pós-modernidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

BECCHI, E. Os personagens da creche. In: BECCHI, E. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 02-19 (Col. Formação de professores. Série Educação Infantil em Movimento).
BECCHI, E. Os personagens da creche. In: BECCHI, E. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 02-19 (Col. Formação de professores. Série Educação Infantil em Movimento).

BELUCCI, L. P. Interação da família com a escola: desafios atuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BENTO, M. A. da S. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.

BENTO, M. A. S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BENZONI, I. La documentazione e le sue funzioni. In: BENZONI, I. (Org.). Documentare? Sì, grazie. Ranica: Junior, 2001. p. 43-66

BESSA, Mahylda. Artes plásticas entre as crianças. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 2008.

BETELLHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF, 1997.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Versão Final, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão na educação infantil, Brasília, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.5, 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão 2. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão 3. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

Brasília: MEC/SEB, Brinquedos e Brincadeiras de creche. Manual de orientação pedagógica. 2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAETANO, L. M. Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família. São Paulo: Paulinas, 2009. (Col. Docentes em formação).

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 25, p. 94-104, abr. 2004.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. O lugar da Infância na Modernidade. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 1996.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERIBELLI, R. de F. A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cedes, ano 20, n. 35, p. 78-95, jul. 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002. Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf

CORSINO, patrícia. A linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras, 2008.
Cristiane Januário Gonçalves, Débora Andrade Antonio, As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. Zero-a-Seis, ISSN 1980-4512 Florianópolis, Brasil.
CRUZ, A. R. S. A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. O que é criança: Brasiliense, 1991.

DELMINE, Roger; VERMELEN, Sonia. O Desenvolvimento Psicológico da criança (2ª edição). Porto: Edições Asa, 2001.
DIAS, Isabel Simões. CORREIA, Sônia. Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo in: Revista Ibero-americana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 60/2012.
Direitos Humanos de Crianças e adolescentes. 20 anos de Estatuto. Secretaria dos Direitos Humanos, Brasília, 2010.

DUARTE JR. João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.* Curitiba. Criar Editora. 2001.
FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. Educação Infantil, Florianópolis, n. 37, p. 63100, 1995.

FEDRIZZI, Beatriz. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. Projeto do Lugar, Rio de Janeiro, PROARQ, v. 1, p. 221-229, 2002.

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Revista do Instituto Avisa Lá, São Paulo, n.11, p.11-19, jul. 2002.

FINCO, Daniela et all. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiência. In Revista Pátio. Edição 49, 2016.

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.

GANDINI, L; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática:* Educação Física e Infância. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122, jul./jun. 2001- 2002.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998). Revista Paranaense de Educação Física, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 31-39, nov. 2000.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo em movimento na Educação Infantil:uma linguagem da criança. Universidade Federal do Paraná, 2010.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. Disponível em: www.filosofia.pro.br/textos/infancia.htm. Acesso em: 3 maio, 2002.

GÓES, Maria C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação:contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, 2002.

GOHN, Maria Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INNEY, Linda; WHARTON, Pat. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L; DICHTELMILLER, M. L. O poder da observação do nascimento aos 8 anos.Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
JARDIM, C. Brincar – um campo de subjetivação na infância. São Paulo, Annablume; Fortaleza: Secult, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1991.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil no Japão. Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. Educação Infantil, Florianópolis, n. 37, p. 23-43, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e a linguagem.* Campinas, 2005.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez. 2003.

KRAMER, Sônia. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. MEC/SEB, 2009.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. Imagens do outro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira préescolar. In: VYGOTSKY, Le Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, Maria Lucia. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. Descobrir brincando Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmen S. Barbosa. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. 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. 59-104.

MARTINS, L. M. (org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007, p. 37-42.

MARTINS, Rita de Cássia. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A Educação das Crianças de Zero a Três Anos. Marília, 2002. (texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp).

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. Amazônia – Revista de Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, p. 16-32, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. 187

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. Infância e práticas educativas. Maringá: Eduem, 2007. p. 11- 22.

MELLO, Suely Amaral. Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil. Palestra proferida na III Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-40.

MENDONÇA, C. N. de. Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Ministério da Educação. Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. GT/MEC, Brasília, 2012.

MORSIANI, Beatrice e ORSONI, Bianca. “La profissionalitè dell’educatore dell’asilo nido.” In: BERTOLINI, Piero (org.). Nido e dintorni. Verso.

NUNES, Terezinha. “A experiência inglesa”. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: Formação e profissão. Campinas: Autores Associados /Nupes/Unesco, 1996, pp. 87-119

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.), 2011.

OLIVEIRA, N. R. C. O espaço do “corpo” na educação da infância. Conexões, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

RABITTI, Giordana. À procura da dimensão perdida. Rio Grande do Sul. Editora Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura, 2006, Brasil/MEC.

PASCAL, Christine e BERTRAM, Anthony. “A educação de crianças pequenas e de seus professores em três países europeus”. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.). Creches e pré- escolas no Hemisfério Norte. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 279-298.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2012.

RIZZINI, Irene (Orgs.). A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

Rocha, A. F. da, Rocha, M. T. 2000. O cérebro na escola. Jundiaí, SP: EINA.

SOUZA, Solange Jobim e. Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

STACCIOLI, G. Tra le righe: vivere volentieri la scuola di base. Roma: Carrochi, 1998.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

TONUCCI, F. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY; OLIVEIRA, Martha Kohl Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione,1997.

WALLON, Henri. Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1942.