



Documento Curricular do Estado do

RIO GRANDE DO NORTE

EDUCAÇÃO INFANTIL



Andréa Carla Pereira Campos Cunha
Elaine Luciana Sobral Dantas

ORGANIZADORAS

Documento Curricular do Estado do
RIO GRANDE DO NORTE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Offset
Editora

1ª edição - E-book
Natal/RN - 2018



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Catálogo na Fonte: Ana Cláudia Carvalho de Miranda – CRB15/261

R585d Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura.
Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte:
educação infantil [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e
da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

177 p. : il. color. (E-book – PDF)

Modos de acesso: <<https://rn.undime.org.br/>>; <<http://educacao.rn.gov.br/>>

ISBN: 978-85-5508-231-3

1. Educação infantil – Rio Grande do Norte. 2. Inclusão - Educação Infantil. 3. Aprendizagem infantil. 4. Educação infantil – Currículo. I. Título.

CDU: 372(813.2)



**GOVERNO
DO RIO GRANDE DO NORTE**

Secretaria da Educação e da Cultura - SEEC

ROBINSON MESQUITA DE FARIA

GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

CLÁUDIA SUELI RODRIGUES SANTA ROSA

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

MÔNICA MARIA GUIMARÃES

SECRETÁRIA ADJUNTA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

JOÃO ANTÔNIO SOARES DE FARIA

SUBSECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

JAILMA SILVA DE OLIVEIRA CARVALHO

COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



JEANE DANTAS DOS SANTOS BEZERRA

PRESIDENTE DA UNDIME RN

ALEXANDRE SOARES GOMES

VICE PRESIDENTE DA UNDIME RN

EUBA NADJA PESSOA REIS DE LIMA

SECRETÁRIA EXECUTIVA DA UNDIME RN

COORDENAÇÃO

COORDENADORA ESTADUAL UNDIME
Andrea Carla Pereira Campos Cunha

COORDENADORA ESTADUAL CONSED
Jailma Silva de Oliveira Carvalho

COORDENADORA DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Magnólia Margarida dos Santos Moraes

ARTICULADORA DE REGIME DE COLABORAÇÃO
Euba Nadja Pessoa Reis Lima

ANALISTA DE GESTÃO
Camila Naufel Dias

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

REDATORAS DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cláudia Dantas de Medeiros Lira
Danielle Christine de Andrade Queiroz Cunha
Elaine Luciana Sobral Dantas
Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias
Natália Marina Dantas Cunha

SUPERVISÃO E REVISÃO TÉCNICA

Elaine Luciana Sobral Dantas

ARTICULADORAS CONSELHOS

Maria do Socorro Cardoso de Melo
(Conselho Estadual de Educação)
Maria Márcia de Oliveira (UNCME)

REVISÃO

Kedma Makaterine Araújo Silva

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Julio Claudius Giraldes Junior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEPÇÕES E CONTEXTOS LOCAIS.....	14
1.1 A Educação Infantil no Rio Grande do Norte	21
2. A PRIMEIRA INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURAS INFANTIS	25
2.1 Concepções de Infâncias e Crianças	26
2.2 Especificidades da Criança e Culturas Infantis	29
3. INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	36
3.1 Interações e Brincadeira como Eixos do Currículo	42
3.2 O Papel do Outro na Educação da Criança	47
4. DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
5. HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO	55
5.1 Concepções de Currículo e Proposta Pedagógica	56
5.2 Currículo e Experiências Educativas.....	61

6. DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO . . 68

6.1 Campo de Experiências: O eu, o Outro e o Nós	83
6.2 Campo de Experiências: Corpo, Gestos e Movimentos	92
6.3 Campo de Experiências: Traços, Sons, Cores e Formas	100
6.4 Campo de Experiências: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	110
6.5 Campo de Experiências: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	126

7. ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E RELAÇÕES . . . 135

8. AVALIAÇÃO E TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 151

8.1 Avaliação do/em Contexto	152
8.2 Inserção da Criança e suas Transições	160

9. GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO. 163

REFERÊNCIAS 170

CRÉDITOS DAS IMAGENS 176

APRESENTAÇÃO

Prezados professores e professoras,

As redes de ensino do Rio Grande do Norte tiveram, ao longo de 2018, o desafio de consolidar, em regime de colaboração Estado-Municípios, um documento curricular de referência para as escolas do Rio Grande do Norte em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que institui e orienta um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver” ao longo de suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e respectivas modalidades, estando o Ensino Médio em processo de homologação (BRASIL, 2017b).

Nesse sentido, o Estado e os Municípios se uniram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do Rio Grande do Norte, na construção de um documento curricular que estabelecesse aquilo que o estudante deve aprender para se desenvolver, bem como possibilitasse condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino do Estado.

Para tanto, instituiu-se a Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN) em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, por meio da Portaria SEEC/GS n. 141/2018, sob presidência da Secretária de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte e representações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), com o compromisso de estabelecer e cumprir as premissas do regime de colaboração. O Termo de Intenção de Colaboração para construção do Documento Curricular do Estado obteve a adesão total dos 167 municípios e firmou, entre o Estado e os Municípios, o compromisso com a garantia das aprendizagens dos estudantes de todas as redes de ensino do território potiguar.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é fruto de um trabalho colaborativo, que envolveu articuladores dos diversos segmentos das redes estadual, municipais e privada e os Conselhos Estadual e Municipais de Educação, entre outros colaboradores. Configurou-se como um processo democrático na medida em que as escolas se mobilizaram e puderam contribuir significativamente na sua construção. As observações e sugestões apresentadas por meio da consulta pública foram categorizadas e sistematizadas, aperfeiçoando-se o texto original. A elaboração deste Documento Curricular contou com a participação de professores e agentes da sociedade civil, por meio de mais de 15 mil acessos a consulta pública on-line.

No caso do Ensino Médio, ela decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) da SEEC/RN com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs) na promoção de seminários de discussão e aprimoramento do Documento Curricular, entre outras medidas para a escuta de professores e outros profissionais da rede estadual, bem como de especialistas contratados.

Assim o Rio Grande do Norte vive um momento histórico, nunca antes visto, por ser um esforço coletivo de produção de um documento inédito de referência para todas as redes de ensino, que disponibiliza para as escolas e professores um currículo crítico, reflexivo e contextualizado, alinhado com a diversidade regional norte-rio-grandense e com o propósito de melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos nossos estudantes.

Bom trabalho!



INTRODUÇÃO

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19).

A história da elaboração do Documento Curricular da Educação Infantil para o Estado do Rio Grande do Norte se entrelaça com o dizer de Kramer, quando afirma que a proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar, e o nosso constituiu-se no decorrer de uma trajetória única, em regime de colaboração MEC/CONSED/UNDIME/SEEC e os 167 municípios, com a participação de especialistas,

redatores e colaboradores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC.

Este documento fundamenta-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), aportes legais que instituem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, tendo como finalidade o desenvolvimento global da criança de 0 a 5 anos.

As definições relativas aos currículos para educação infantil estão pautadas no contexto das políticas curriculares nacionais em desenvolvimento nos últimos anos. Em 11 de novembro de 2009, Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou o parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009) que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE 05/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a). Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas na Educação Infantil, definindo que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 39).

Referenciando-se nos fundamentos teóricos e práticos das DCNEI e da BNCC, este documento busca dialogar com as especificidades do nosso estado, de modo a considerar suas características regionais e locais para construção de uma proposta coletiva que contextualize as singularidades de cada região. Para tanto, assume o desafio de envolver todos os sujeitos das práticas educativas em sua elaboração – professores, coordenadores, gestores, famílias e outras instituições sociais.

O documento está organizado em nove capítulos. O primeiro aborda os processos de construção de uma identidade para Educação Infantil em nosso país e suas funções sociopolítica e pedagógica, bem como, propõe-se a contextualizar o atendimento e as características desta etapa educativa nos municípios do estado do Rio Grande do Norte.

O segundo apresenta as concepções de crianças, infâncias e culturas infantis que norteiam o currículo, tendo como referência os estudos que as definem como construções históricas e sociais no campo da Psicologia e da Sociologia da Infância. O terceiro capítulo aborda os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir da abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski e da teoria sociogenética de Henri Wallon, estabelecendo relações teóricas e práticas com os eixos do currículo e da prática pedagógica – interações e brincadeiras, e discute ainda o papel do adulto na educação e desenvolvimento da criança.

O quarto capítulo discute a diversidade na infância e propõe uma educação infantil inclusiva, que compreende as crianças do campo e do público-alvo da educação especial, contextualizando as relações étnico-raciais, religiosas, de gênero e socioeconômicas.

O quinto capítulo discorre sobre os fundamentos do currículo, conceituando proposta pedagógica da educação infantil e explicitando aspectos a serem considerados no desenvolvimento das práticas curriculares. Apresenta ainda, um aprofundamento teórico e prático acerca do que constitui as experiências educativas que precisam ser garantidas no currículo para educação infantil. Já o sexto capítulo apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças da educação infantil, os campos de experiências e suas características, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos definidos na BNCC, bem como os objetivos específicos propostos para o currículo estadual para cada grupo de crianças.

No capítulo sete são explicitadas algumas considerações relativas aos modos de organização de tempos, espaços, materiais e relações na educação infantil, enquanto dimensões que estruturam as rotinas e práticas cotidianas, possibilitando o protagonismo das crianças e a mediação de professores. Tendo em vista que o planejamento envolve ações de observação, registro, acompanhamento e reflexão, dialogando com a avaliação do/e em contexto na educação infantil, o capítulo oito aborda sobre as concepções e possibilidades de procedimentos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e da prática pedagógica e destaca as primeiras transições que as crianças vivenciam em sua vida escolar e as necessidades de articulações entre famílias, creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental.

O último capítulo apresenta aspectos relacionados à organização e funcionamento das instituições de educação infantil, tanto no que se refere

às orientações das redes e sistemas de ensino, como a gestão, coordenação e formação continuada no contexto de cada instituição.

Ao longo do texto são apresentados quadros com sessões de aprofundamento do tema e diálogo com as DCNEI que ampliam a leitura deste documento.

Ressalta-se que, esse documento, por si só possui característica provisória e, nesse sentido, não se constitui um texto absoluto, imutável. Ao contrário, deve ser revisto e reformulado sempre que se fizer necessário, melhorando e ampliando, nas próximas elaborações à luz das mudanças, reveladas pelo tempo.

E ainda, que possam encontrar nele, nos seus detalhes, semelhanças e diferenças com o cotidiano das instituições de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte e principalmente um caminho também a construir, pois agora de fato, temos uma proposta curricular e dessa forma, como nos diz Kramer na epígrafe que introduz esse documento: *tem uma história que precisa ser contada.*

Agradecemos a cada um e a cada uma que contribuiu com nossa história, condição sem a qual não poderíamos chamar de nosso. ●

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEPÇÕES E CONTEXTOS LOCAIS

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. (KRAMER, 1997, p. 21)

Pensar um Documento Curricular para a Educação Infantil no contexto atual envolve revisitar os modos como essa etapa educativa vem se consolidando e construindo sua identidade e função sociopolítica e pedagógica. Cabe, portanto, identificar e pontuar os principais fundamentos legais que regulamentam a Educação Infantil em nosso país, as concepções teóricas que sustentam este documento e, principalmente, caracterizar o cenário norte-rio-grandense do atendimento às crianças pequenas nos contextos das redes públicas e privadas.

A Educação Infantil reconhecida legalmente hoje como primeira etapa da educação básica, portanto, direito da criança e de sua família e dever do Estado, tem uma história recente permeada por avanços e recuos. Durante muito tempo, foi possível observar um atendimento diferenciado de cuidados para as crianças pobres e de educação às crianças de classe média:

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está nos países da Europa Ocidental. O primeiro período caracteriza-se a partir dos modelos importados da Europa: creches (ou com outras nomenclaturas) predominantemente para os filhos de mulheres trabalhadoras, para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, para crianças de classes abastadas. As creches tinham caráter assistencial e os jardins de infância tinham caráter educacional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.17).

As dicotomias relativas à função da Educação Infantil se mantiveram nas práticas e nos embates teóricos e legais, durante muitos anos, e coexistem ainda hoje. Políticas de educação assistencialista, compensatória e preparatória foram sendo difundidas e parcialmente superadas em diferentes contextos.

A sistematização deste documento, considerando dados do mapeamento e da consulta pública, acontece em diálogo com as propostas e práticas que vêm sendo desenvolvidas nos cotidianos institucionais dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Assume, pois, o desafio de legitimar uma Educação Infantil que tem como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, é importante destacar os aportes legais que fundamentam a Educação Infantil aqui proposta.

(1988) CONSTITUIÇÃO FEDERAL

- Art. 208: Educação Infantil (creche e pré-escola) como dever do estado).
- Art. 227: A Criança é um sujeito de direitos. “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.
- A Emenda Constitucional nº 53/2006 modifica de 6 para 5 anos, a idade máxima da criança atendida na Educação Infantil.
- Emenda Constitucional 59/2009 altera a obrigatoriedade educacional, antes restrita ao Ensino Fundamental, para a educação de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

(1990) ECA

- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990)
- Concepção de criança cidadã, sujeito de direitos em processo de desenvolvimento e formação.
- Art. 2º Considera criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos.
- Art. 3º A criança goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
- Reafirma o Direito a educação entre os outros direitos da criança, enquanto dever do Estado da família, e da sociedade.

(1996) LDBEN

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96)
- Art. 29 - A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- As emendas da LDB, a Lei nº 11.114/2005 e a Lei 11.274/2006 ampliam o ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração e inclui as crianças com seis anos completos até o início do ano letivo no 1º ano.
- A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 altera o quarto artigo da LDB: define o dever do Estado com a educação básica, ampliando sua obrigatoriedade para crianças de 4 anos (pré-escola) e reafirma a educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

(2009) DCNEI

- Resolução CNE 05/2009
- Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas caracterizando-a pela sua oferta em estabelecimentos educacionais não domésticos, que podem ser públicos ou privados, com a finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada parcial ou integral.

(2001/2014) PNE

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- Define entre as metas para educação infantil, a universalização do atendimento escolar de crianças com 4 e 5 anos, e a ampliação da oferta de educação infantil para cinquenta por cento das crianças até 3 anos.
- Prevê estratégias no campo da formação, da infraestrutura, da aquisição de equipamentos e materiais didáticos, do currículo e da prática pedagógica, com vistas a „superar tanto o viés assistencial da creche, quanto o caráter preparatório da pré-escola“.
(NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 87).

(2017) BNCC

- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017
- Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direitos das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

É possível constatar que a forma como vem se definindo o ordenamento legal do atendimento às crianças da educação infantil em nosso país, fomenta ainda mais o debate e as preocupações em torno das especificidades do trabalho na pré-escola, das necessidades de diálogo entre educação infantil e ensino fundamental e, ainda, retoma o embate dicotômico entre as funções educativas da creche e da pré-escola. Campos (2009) justifica a preocupação com a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade e o risco de desestimular ainda mais a oferta de vagas em creches.

Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma “estranha no ninho”. Os cursos de formação inicial de professores quase não a contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche (CAMPOS, 2009, p. 12).

Nesse contexto, a legislação atual põe em questão o direito à educação infantil em creches, pois não incentiva a oferta e a melhoria na qualidade do atendimento, assim como, também não garante o direito à educação de qualidade para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Tal mudança legal precisa urgentemente ser acompanhada de políticas e intervenções na organização e na gestão das redes educacionais em todo país.

Assume-se, neste documento curricular, o desafio de pensar em conjunto com as redes públicas e privadas dos municípios do RN, uma Educação Infantil que considere os direitos da criança e promova seu desenvolvimento integral respeitando suas especificidades etárias e suas singularidades.



Entre os fundamentos legais assumidos, ao longo do texto serão abertas caixas de diálogo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), tendo em vista a atualidade de sua discussão para o desenvolvimento de currículos para a primeira infância, na medida em que consolida a educação infantil como etapa importante e assume princípios éticos, políticos e estéticos no desenvolvimento de sua função pedagógica, e, portanto, política e social. As propostas e práticas pedagógicas organizadas nas instituições educativas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas precisam considerar as condições de igualdade de direitos na diversidade, as especificidades da primeira infância e o respeito ao bem comum.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...]

Art. 8º / § 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...].

Considera-se aqui, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar nas práticas pedagógicas, assumindo que esses processos educativos ocorrem de modo inseparável, ampliando experiências, linguagens e conhecimentos, bem como, atuando como complemento à educação propiciada pelas famílias. Conforme ressaltam Oliveira et al (2012), múltiplas ações favorecem às crianças, significativas experiências de aprendizagem e interação com seus pares e adultos que, por sua vez, lhes possibilitam o alcance do desenvolvimento em sua integralidade.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) normatizam o funcionamento de instituições de educação infantil no contexto brasileiro tendo como referência os estudos acerca da infância, da criança, de suas especificidades e modos de aprender e se desenvolver, bem como, das finalidades da educação e de seu papel na ressignificação de práticas culturais e na construção de uma socie-

dade mais justa e democrática. Constituem-se como um dos fundamentos legais da BNCC e, portanto, dos currículos e propostas pedagógicas locais.

No contexto dessas produções de caráter legal, tem-se obtido uma profusão de documentos em que, tanto se reitera o direito da criança à educação (pública, gratuita e de qualidade) como se especifica aspectos constituintes da qualidade dessa educação. Os referidos documentos orientam um conjunto de diretrizes, metas e estratégias, bem como conceituações e orientações que constituem uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005) e que precisa se materializar em políticas locais por meio de seus dispositivos legais.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), estabelecem padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. São destacados, no documento, aspectos relativos à gestão e financiamento, a formação docente, as propostas pedagógicas, a organização dos espaços e as interações entre instituição, família e comunidade.

Com um caráter mais didático é produzido um documento intitulado “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil. Para tanto, apresenta sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições



de trabalho do(a)s profissionais da educação infantil; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os documentos supracitados defendem um atendimento em educação infantil que seja complementado por outras instâncias sociais: a família, a assistência social, as unidades de saúde e outros órgãos administrativos e culturais das redes. Entende-se que a qualidade da educação de crianças pequenas, pode ser alcançada mediante políticas nacionais e locais de financiamento, gestão, formação e infraestrutura (DANTAS, 2016).

Nesse caminho, mas ainda não de forma suficiente, foram implantados projetos como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, que financiou a construção de creches e pré-escolas e a aquisição de equipamentos para as redes municipais, conforme as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

Deste modo, concordando com Nunes, Corsino e Didonet (2011), apesar de grandes desafios que ainda estão colocados para o alcance da qualidade no atendimento educacional às crianças pequenas, o fato da educação infantil em nosso país constituir-se como primeira etapa da educação básica no âmbito legal, insere-a num lugar de disputa no campo das políticas educacionais, o que tornou possível, a definição de recursos financeiros, diretrizes, programas e ações específicos para este atendimento, como por exemplo:

[...] ações em torno de ampla mobilização para a inclusão das creches e pré-escolas no FUNDEB. Programas de expansão e melhoria da qualidade da educação [...] Distribuição de material pedagógico, livros de literatura, transporte escolar, merenda, construção e reforma de equipamentos físicos, formação de professores, entre outros. (Ibid, p. 74).

Neste contexto, de forma progressiva a educação infantil busca construir sua identidade nas práticas cotidianas das instituições. Nunes, Corsino e Didonet (2011) sintetizam alguns pontos que merecem destaque, e demandam reflexões e ações para uma educação de qualidade na contemporaneidade, que evidencie concepções e práticas inclusivas. Nesse sentido, é importante:

Traduzir em práticas político-pedagógicas a ideia da unidade da criança, a indivisibilidade entre o corpo e a mente, a interdependência dos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos;

Buscar uma identidade de atendimento educacional que rompa com os modelos sanitarista e assistencialista, bem como com o modelo escolar instrucional e preparatório, dualidades que representam obstáculos para mudanças;

Instituir mecanismos de colaboração entre educação, saúde, proteção social, assistência, cultura, visando ao atendimento integral à criança, em complementaridade à família;

Estabelecer um currículo integrado de creche e pré-escola, de forma articulada com os anos iniciais do ensino fundamental, rompendo com as segmentações (Ibid, p. 75).

Assume-se então, os desafios ora colocados, que se constituem em temáticas desenvolvidas ao longo deste documento. Sendo assim, ao se considerar a trajetória histórica nos âmbitos da legislação, das políticas, das pesquisas e das práticas que vem construindo e consolidando a Educação Infantil como área de estudo, de atuação e como etapa educativa, esta é aqui compreendida como:

conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais possibilitadas às crianças e que se circunscrevem em cada espaço e tempo, às condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais (DANTAS, 2016, p. 125).

E, sendo etapa educativa, tempo-espaço de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, precisa garantir que sejam desenvolvidas experiências que envolvem interações e brincadeiras, possibilitando que as crianças possam conviver, brincar, explorar, participar, expressa e conhecer-se, como participantes ativas nas práticas cotidianas, experimentando e se apropriando dos conhecimentos socialmente construídos nas práticas culturais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO NORTE

O Estado do Rio Grande do Norte é composto por cento e sessenta e sete municípios, entes federados os quais têm, por meio de suas Redes de Ensino, a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil na faixa etária de zero a cinco anos de idade, conforme legislação atual.

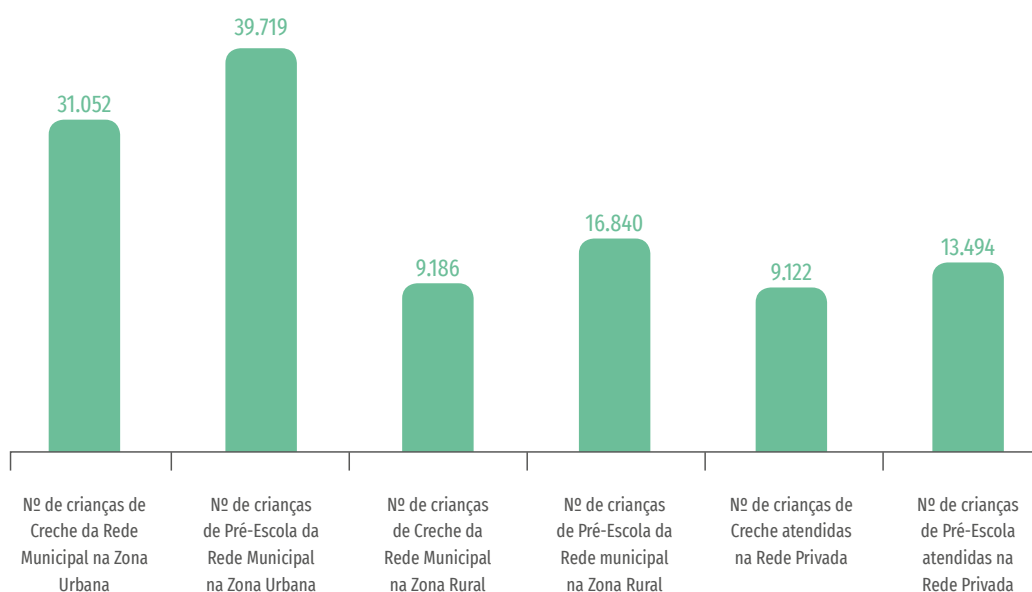
Apresenta-se aqui um panorama atual de indicadores qualitativos e quantitativos no que se refere ao atendimento da Educação Infantil no

nosso estado. As informações a seguir, são resultados de um recente levantamento realizado pela UNDIME-RN, com objetivo de diagnosticar o perfil do estado, para que possamos conhecer a realidade e nos reconhecer como parte integrante deste cenário, considerando-o no processo de construção desse documento.

Os dados levantados expressam números aproximados do real, considerando a participação, por meio do envio dos formulários respondidos, de 87% do total dos municípios. No entanto, vale salientar que foram identificadas algumas imprecisões nas respostas.

O RN, conforme gráfico a seguir, atende na etapa da educação infantil um total de 119.413 (cento e dezenove mil quatrocentas e treze) crianças. Sendo, 96.797 (noventa e seis mil setecentas e noventa e sete) na rede pública e 22.616 (vinte e duas mil seiscentas e dezesseis) na rede privada.

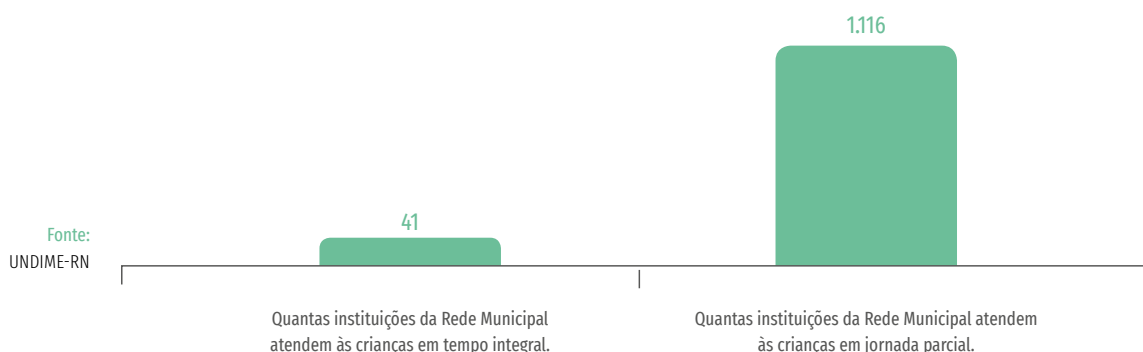
Gráfico 1- A demanda atendida nas Redes de Ensino do Estado do RN



Um importante aspecto revelado no atendimento às crianças da Rede Municipal de ensino é o crescente e significativo número de turmas organizadas por faixa etária, embora ainda sejam encontradas turmas mistas em instituições da zona rural.

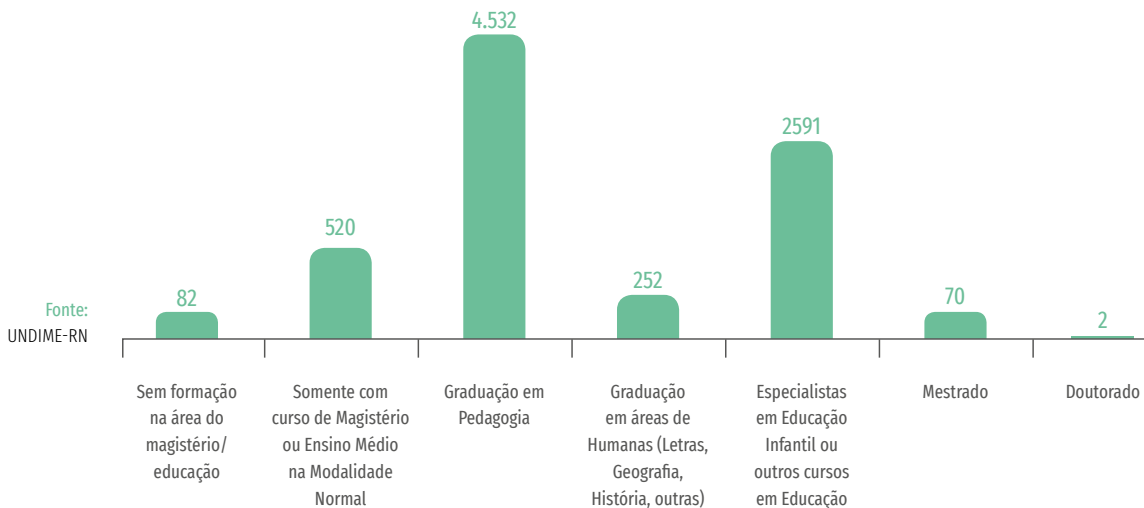
Como nos mostra o gráfico abaixo, a jornada de atendimento às crianças da Educação Infantil nas redes municipais do RN, acontece em tempo integral em apenas 41 instituições educativas, enquanto que o atendimento em tempo parcial totaliza o número de 1.116 instituições.

Gráfico 2 – Jornada de atendimento em tempo Integral e Parcial



Contabilizou-se 9.579 (nove mil quinhentos e setenta e nove) docentes que atuam em salas de educação infantil, que em sua grande maioria tem a formação mínima exigida para atuação na educação infantil, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Formação dos docentes que atuam em salas de Educação Infantil



Dentro deste contexto, os dados do Censo Escolar 2017 nos apresentam, um quantitativo mais aproximado da realidade, com um total de 22.505 (vinte e dois mil quinhentos e cinco) professores da rede municipal de ensino, sendo 36 (trinta e seis) com formação no ensino fundamental, 1.674 (um mil seiscentos e setenta e quatro) com formação no magistério, 1.541 (um mil quinhentos e quarenta e um) com ensino médio, 19.254 (dezenove mil duzentos e cinquenta e quatro) com formação superior. Desse último total, 8.724 (oito mil setecentos e vinte e quatro) professo-

res são especialistas, 499 (quatrocentos e noventa e nove) são professores com mestrado e 26 (vinte e seis) professores têm doutorado.

Observa-se também, no levantamento realizado pela UNDIME-RN, no que se refere ao ingresso dos docentes que atuam em salas de educação infantil da rede pública, que os educadores são admitidos por concurso público, porém, ainda se apresenta um percentual de 62% dos municípios onde os professores são convocados por contrato e 28% dos municípios, cujos professores são convocados por processo seletivo.

Outro aspecto analisado refere-se à existência de proposta pedagógica e/ou curricular nas redes municipais. Concluímos a análise dos dados, verificando que apenas 12 municípios possuem uma Proposta Curricular para a Educação Infantil. Entre estas, apenas 3 propostas já estão desenvolvidas tendo como base as DCNEI e o currículo por experiências. As demais ainda se organizam a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) ou outros aportes teóricos anteriores.

Alguns municípios enviaram o Projeto Político-Pedagógico – PPP de uma Instituição de Educação Infantil que em alguns contextos, norteia o trabalho nas demais instituições e/ou turmas. Enquanto que os demais realizam o trabalho norteado por orientações e referências diversas, tais como: LDB, BNCC, DCNEI, RCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil e em outros documentos oficiais do Ministério de Educação e Cultura - MEC, assim como, em livros e publicações da área. ●





2. A PRIMEIRA INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURAS INFANTIS

[...] as crianças precisam ser concebidas como pessoas concretas – e não seres ideais e abstratos; como pessoas contemporâneas – já existentes em seu aqui e agora e não como seres “do futuro”; com direitos iguais aos de qualquer indivíduo humano; com necessidades e potencialidades humanas – dependentes dos outros e capazes de interagir, de aprender, de se desenvolver e de produzir cultura – de inventar, criar outros modos de se relacionar com o mundo e de entendê-lo; como seres integrais que se manifestam em sua completude e não de modo segmentado, em partes separadas; que por serem humanas, as crianças são semelhantes em todas as culturas, mas, por serem seres da cultura, são singulares; cada uma, é única. São muitas e diversas as crianças.
(UBARANA; LOPES, 2012, pp. 2-3)

São as crianças diversas e singulares, concretas e contemporâneas que habitam as instituições de Educação Infantil na relação com os profissionais, as famílias, os espaços e as propostas e práticas ali desenvolvidas. Para pensar na construção curricular é preciso consi-

derá-las e incluí-las nos processos de planejamento e avaliação. Desse modo, objetiva-se neste capítulo, refletir sobre as infâncias, as crianças e suas especificidades e culturas. Pois, compreende-se que toda proposta precisa contextualizar os sujeitos e suas práticas culturais na definição de objetivos e experiências do currículo.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS

A infância é compreendida como construção histórica, social e cultural, portanto, suscetível a mudanças sempre que grandes transformações culturais ocorrem historicamente. Desse modo, considera-se a infância como tempo e condição de vida das crianças, como categoria geracional das sociedades (geração de indivíduos entre zero a 10-12 anos, com especificidades relativas à primeira e segunda infância) – constituída por dimensões: biológica-etária (relativa às características humanas); sócio-histórico-cultural (relativa às condições concretas de vida das crianças), bem como aspectos que marcam as diferentes infâncias, como a nacionalidade, a classe social, o gênero, a etnia, a religião, entre outros.

[...] a infância é, ao mesmo tempo, uma “categoria geracional” – uma classe à qual pertencem os humanos de uma certa idade – mas, também um grupo social composto por sujeitos com características próprias – as crianças – que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. Esses modos são marcados pela ludicidade, pela imaginação, pela brincadeira – que se distinguem dos modos “adultos” de verem o mundo, as crianças e a si próprios. (UBARANA; LOPES, 2012, p.3)

Sendo assim, as infâncias são semelhantes nesses modos de ser e estar no mundo, mas são diversas de acordo com condições que marcam a vida das crianças. Toda criança vive sua própria infância – segundo suas próprias condições de vida. É preciso, portanto, levar em conta o tempo, as necessidades e os modos das crianças viverem suas infâncias. “É necessário, conhecer as representações de infância, compreendendo as crianças reais, concretas, nas relações sociais, como produtoras de cultura”. (KUHLMANN JR., 2015, p. 30).

Em um estado como o nosso, diverso nos seus modos de organização e nas particularidades culturais de cada localidade, são diversas as infâncias vividas pelas crianças. Algumas crianças vivem em contextos urbanos e outras, no campo ou no litoral. Os modos de brincar variam, de acordo com as práticas culturais e as condições de vida: algumas crian-

ças transformam em brinquedos, os elementos da natureza ou de sua própria casa e outras fazem uso, como brinquedo, dos recursos tecnológicos; umas têm liberdade e um vasto espaço para correr e explorar e outras precisam limitar-se à sua própria casa; umas têm tempo definido na rotina para suas escolhas e outras usam do seu tempo para estudar e trabalhar, sem ter direito a escolher o que fazer.

Algumas crianças têm acesso a Educação Infantil desde bebês, outras ingressam aos 2 ou 3 anos de idade. As práticas cotidianas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil também são, portanto, constitutivas da infância de cada criança. O Currículo vivido nas instituições é considerado como fundante das infâncias das crianças – das condições de interações e mediações às quais elas têm acesso para aprenderem e se desenvolverem integralmente.



APROFUNDANDO O TEMA

Sociologia da Infância

Apresenta-se “um novo entendimento da infância e das crianças”, considerando que a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Esta construção se fundamenta especialmente no discurso do “novo paradigma da sociologia da infância” que, segundo Sarmiento (2008), tem origem já na década de 1990 com os “aspectos-chave do paradigma” definidos por Prout e James sobre a investigação sociológica da infância, dos quais cita-se aqui:

1. A infância é entendida como construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
2. A infância é uma variável de análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
3. As relações sociais estabelecidas pelas crianças e suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
4. As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais [...] (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9 apud SARMENTO, 2008, pp.23-24).

Considera-se que é a partir da Sociologia da Infância que se consolida a ideia de que a criança é um ator social com direitos, impulsionando dessa forma o seu reconhecimento como cidadão ativo com lugar nas esferas social, política e científica. Esse percurso abre renovadas possibilidades de considerar as crianças, bem como as relações e as práticas sociais desenvolvidas com elas, no sentido de contestar o entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e das práticas adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro (CUNHA, 2016).

As crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres) e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. “A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando ficaram prontos” (MOSS, 2005, p. 242). Nesse sentido, concebe-se neste documento, a criança como:

- Sujeito histórico, social e cultural – cuja singularidade vai se construindo nas condições de vida concreta que lhes são possibilitadas – em sua história de vida social e pessoal;
- Pessoa que aprende e se desenvolve mediante condições de interação e mediação social e simbólica – mediante participação do(s) outro(s) e da(s) linguagem(s);
- Ser concreto e contemporâneo (do tempo presente): já é uma pessoa, cuja identidade/subjetividade está em processo de constituição inicial;
- Sujeito de direitos, dentre eles, à educação (que envolve cuidado) como condição para que possa desenvolver suas potencialidades humanas.

Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em *As Cem Linguagens da Infância*, de Malaguzzi). (MOSS, 2005). Nesse sentido, a partir do interesse da criança, a consideração da sua participação implica que a sua voz seja integrada nos processos de tomada de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito, de forma a ultrapassar a ideia apresentada por Qvortrup (1999, p.9) de que “(...) os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta”.

Considera-se aqui, que as crianças são as melhores informantes sobre as

questões que lhe dizem respeito. E, portanto, são legitimadas como atores sociais, em condições de explicitarem sua compreensão sobre algo, pelo descortinamento de seus modos de ser e estar no mundo, não só pela fala, mas por múltiplas outras formas de comunicação que possuem. (CUNHA, 2016). Nessa compreensão, as crianças de cada contexto do estado do Rio Grande do Norte, são pessoas singulares que se constituem nas relações, interações e práticas culturais, com seus modos próprios de aprender, investigar e se desenvolver. Para tanto, precisam ser observadas, ouvidas e consideradas no planejamento e desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas em instituições educativas.

Desse modo, como produção de sua história de vida, cada criança tem suas singularidades, características que as constituem como pessoa e lhe conferem uma contemporaneidade enquanto sujeito histórico e social. No entanto, é possível falar de especificidades que diferenciam as crianças pequenas em relação aos seres humanos de outros ciclos de vida, no que se refere aos modos de se relacionar com o mundo, de compreendê-lo e de agir nele/sobre ele, de viver, sentir, olhar, falar, aprender, simbolizar, movimentar-se e produzir culturas infantis vinculadas, principalmente, à ludicidade.

ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA E CULTURAS INFANTIS

Assume-se neste documento a criança como ser humano em fase inicial da vida – condição humana de inacabamento que confere abertura de possibilidades e potencial de desenvolvimento intenso, com semelhanças e especificidades em relação à indivíduos de outros ciclos de vida: vulnerabilidade-dependência do meio social; capacidade para aprender e se desenvolver, de produzir cultura e participar da vida social; integralidade de suas múltiplas dimensões humanas (afetividade, cognição e motricidade).

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

Sobre a vulnerabilidade/dependência da criança em relação aos adultos (ou mais experientes), para sua subsistência e desenvolvimento, Wallon (2005) destaca que a criança pequena necessita de cuidados físicos e

psicológicos constantes. Depende do outro para satisfação de suas necessidades durante um largo período de tempo, tanto nos aspectos físicos (equilíbrio, locomoção, movimentos, alimentação, higiene e saúde, etc.), como nos aspectos cognitivos (construção de sua identidade e modos de exploração e significação do mundo/ da cultura) e afetivos (medo, raiva, choro, afeição, alegria, tristeza, etc.).

Vigotski (2007) explica que a vulnerabilidade não se refere à incapacidade ou fraqueza da criança, mas à sua condição como pessoa que, estando ainda no início da vida, necessita da interação e cuidado de outros para que se desenvolva integralmente em todas as áreas.

[...] a imaturidade relativa da criança, em contraste com outras espécies, torna necessário um apoio prolongado por parte dos adultos [...] por um lado ela depende totalmente de organismos imensamente mais experientes do que ela; por outro lado, ela colhe os benefícios de um contexto ótimo e socialmente desenvolvido para o aprendizado (VIGOTSKI, 2007, p. 166).

Nessa perspectiva, no cotidiano da Educação Infantil, compreender que ela é vulnerável, significa que, por exemplo, embora cuidando e protegendo-a para que não se machuque nas brincadeiras, para que não se queime nas horas de alimentar-se, para que não caia ao correr no pátio ou mesmo ao tentar subir numa árvore, ao mesmo tempo devemos possibilitar-lhe realizar tentativas e descobrir como se faz. Devemos ainda contribuir para que aprenda e consiga, progressivamente, superar os desafios, sabendo os riscos que a rodeiam em cada ação que experimenta e encontrando, com ajuda do outro, as alternativas que a ajudarão na superação dos problemas. Para tudo isso é necessário que a criança sinta-se segura, sabendo que haverá alguém que poderá ajudá-la quando precisar.

Uma característica que diferencia/especifica a criança em relação aos adultos é a globalidade, que reflete a forma holística pela qual ela aprende e se desenvolve. Para Zabalza (1998; 2008) a criança é um sujeito não setorizável. É inteira, se desenvolve como um todo integrado no qual o afetivo, o social e o cognitivo se constituem numa dinâmica intensa, não sendo possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas “partes”, priorizando um aspecto em detrimento dos demais.

Por fim, Oliveira-Formosinho (2005) destaca que a Psicologia tem chamado a atenção, nas últimas duas décadas, para o fato de que a competência da criança, desde muito pequena, tem uma latitude mais acentuada do que a sua vulnerabilidade social aparenta. Ou seja, reconhece na

criança humana, suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação – em cem linguagens.

Neste sentido, compreende-se que ao mesmo tempo em que a criança é vulnerável/dependente do adulto, ela é capaz de aprender e se desenvolver, desde que lhe sejam dadas as condições propícias. Todas as crianças têm capacidade/competência para aprender, salvo aquelas com alguma deficiência ou transtorno fora da normalidade. No entanto, o quê e como elas aprendem varia conforme as práticas culturais que vivem. Desta forma, é relevante o papel das interações com os objetos, o meio social e os signos, e a mediação do outro nas práticas culturais.

Sendo assim, tanto no âmbito da Psicologia como da Sociologia, destaca-se que outra importante especificidade infantil é a capacidade de produzir cultura. Nas suas interações sociais, entre pares, as crianças produzem culturas infantis relativas à fantasia, à imaginação e à brincadeira. Segundo Kramer (2006, p. 16) “a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”.

Sarmiento (2007) afirma que: “todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam”; têm “outras racionalidades”, construídas “nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real”; [...] “todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Finalmente, segundo o autor, “[...] as crianças são “sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção, estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (Ibid, p. 36).

Para que se compreenda o que significa cultura da infância, é necessário entender o que se assume como cultura. No campo da Antropologia, a terminologia “cultura” corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos. Apresenta-se também, em práticas culturais, atividades coletivas que variam de grupo social para grupo social. É uma prática social entendida não como um fazer (artes) ou estado de ser (civilização), mas como conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Quando um grupo compartilha uma cultura, socializa um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos por meio de suas linguagens. É assim que também acontece na infância. A cultura é firmada a partir do que é produzido por e para as crianças através das produções simbólicas que estão associadas às interações, às brincadeiras, à fantasia, etc. Assim, a capacidade que a criança tem de significar o mundo e constituir seus modos próprios de ser e de agir, contribuindo com a transformação dos espaços que ocupa, configura-se em cultura infantil. Nesse sentido, as crianças produzem cultura, pois são capazes de inventar, ampliar os modos de se relacionar com o mundo e compreender como este funciona.

A Cultura da Infância é marcada pela ludicidade, produzida nas interações entre pares e *intergeracionais*, nas brincadeiras e linguagens infantis. Caracteriza-se por seu caráter coletivo – é no interior do grupo de crianças que estas coletivamente produzem uma cultura singular. Os produtos da cultura infantil expressam esse caráter coletivo de participação. A materialidade do produto – fruto das interações coletivas – é tão importante quanto o processo de produção.





APROFUNDANDO O TEMA

Culturas Infantis

O conceito de culturas infantis ou culturas de pares foi proposto por William Corsaro e se refere às ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, diferentemente das ações e interpretações dos adultos (CORSARO, 2003; 2011).

Considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, significa o reconhecimento da capacidade de produção simbólica que as crianças possuem e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, em culturas.

As culturas infantis estão nos mundos de vida das crianças se caracterizando pela heterogeneidade, formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil, diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças.

As culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, que conferem às crianças modos de compreensão simbólica específicos sobre o mundo. As linguagens das crianças, tais como a brincadeira e o desenho, são elementos que podem revelar aspectos culturais, pois suas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados (CUNHA, 2016).

As culturas da infância vivem do vai-vém das suas próprias representações do mundo geradas nas interações entre os pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob forma de produtos culturais para a infância, quer sob forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” a especificamente infantil e a da sociedade.

A brincadeira, portanto, como principal atividade da criança e atividade essencialmente lúdica, é recurso privilegiado na construção da Cultura Infantil, visto que, a partir desta, ela é capaz de desenvolver-se de modo integral, em seus aspectos físico, motor, afetivo e cognitivo, contribuindo também para que aprenda a lidar com seus anseios e frustrações, a interagir com companheiros diversos, conhecendo a si própria e possibilitando o desenvolvimento de processos culturais mais amplos.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2).

Nesse sentido, como direito das crianças, as brincadeiras precisam acontecer em situações significativas e ricas, nos contextos diversificados das instituições, a partir de atitudes sistemáticas de observação, escuta atenta das crianças e práticas que pensem a criança em sua globalidade e complexidade, havendo, portanto, a mediação do adulto ou de outras crianças, já que essas interações configuram-se em processo importante ao desenvolvimento e inserção das crianças nas práticas da cultura – que se constituem também como cultura lúdica.

Nessa perspectiva, destaca-se, neste documento, que o lugar da criança é um lugar social e ela tem um papel político a exercer na instituição de Educação Infantil, um lugar que a legitime enquanto sujeito em construção. As instituições educativas da infância almejadas para nossas crianças não se ocupam em ‘engessá-las’, segregá-las, dividi-las em classes, impossibilitar a manifestação das diferentes linguagens. Também não preveem um conhecimento restrito, pré-concebido, no qual cabe a criança apenas completar as atividades já elaboradas e determinadas. Ao contrário, esses são espaços que se ocupam no desenvolvimento de experiências e práticas cotidianas que envolvem a ampliação de conhecimentos e linguagens das crianças, com possibilidades de complementar, criar, elaborar, produzir, narrar e dialogar.

O capítulo que segue trata dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, com ênfase nas interações, brincadeiras e linguagem como aspectos importantes de sua educação. ●





3. INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O brincar é uma das especificidades da infância, das crianças. Em todas as culturas, a criança brinca. A brincadeira é o modo essencial como a criança produz cultura – a cultura lúdica. Mas, o brincar não é natural e nem espontâneo na criança. É uma prática cultural, aprendida em seu meio social; depende, desde o início, de uma interação, de uma relação com os outros, que suscitam e interpretam gestos da criança como brincadeira, assim, essas ações vão sendo aprendidas como sendo brincadeiras. (UBARANA, LOPES, 2012, p. 20).

A criança aprende e se desenvolve nas interações e brincadeira, mediadas pelo outro e pela linguagem. Este capítulo apresenta os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, os fatores, mecanismos e dimensões envolvidos nesses processos. Parte da centralidade da brincadeira como constitutiva da cultura infantil e discute o papel das interações e da mediação pedagógica na aprendizagem da criança, destacando o lugar do adulto-educador em sua educação.

O desenvolvimento das crianças se processa desde o nascimento. É nas interações com diferentes parceiros em situações diversas que lhes é possibilitado apropriar-se de amplas aprendizagens, bem como significados que permeiam a cultura vivida através das gerações. É pelo significado do outro que a criança passa a ser capaz também de significar o mundo à sua volta, atribuindo-lhe sentido próprio.

É por serem sujeitos de direitos, pessoas concretas e capazes, que seus modos de ser e estar no mundo ganham caráter ativo, sendo aptos não somente a apropriarem-se dos objetos da cultura, mas também a produzi-los. A Abordagem Histórico-Cultural, de Lev Vigotski, e a Abordagem Sociogenética, de Henri Wallon, trouxeram contribuições significativas às concepções e estudos relativos ao desenvolvimento humano e aos modos de ser da criança, ao considerar sua constituição social e histórica dentro de uma cultura.

O presente documento assume que é nas/pelas interações sociais que as crianças se desenvolvem e se constituem sujeitos culturais, e é por meio do compartilhamento e da apropriação de práticas culturais, mediadas pelas relações sociais e pela linguagem, que elas se apropriam da cultura em seus contextos de vida.

Mediante tais experiências, torna-se possível compartilhar as práticas da cultura – conhecimentos do mundo natural e social, múltiplas linguagens, em especial a brincadeira – reconhecendo sua capacidade de aprender e se desenvolver quando lhe são dadas condições para isso. Permite, ainda, produzir cultura, ser e agir de modo integral, em sua globalidade, bem como, expressar sua forma de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia, participando e intervindo nos contextos em que vive.

As teorizações de Vigotski (2007), fundamentadas na concepção de desenvolvimento humano que se produz na história e na cultura, a partir de processos de significação e sentidos, enfatizam a natureza social e simbolicamente mediada do desenvolvimento psicológico, de modo a definir a *lei geral do desenvolvimento cultural*, que afirma: “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Isso significa que o desenvolvimento humano se configura em processos de transformações ao longo da vida, de sua condição de ser biológico em ser cultural, mediados pelo outro (PINO, 2005), resultantes da internalização de funções psíquicas – transformação de modos de ser e viver compartilhados entre pessoas, nas relações sociais – a exemplo das significações culturais e dos valores, em algo próprio – que se converte, mediante processo de significação, por meio de signos, em modos individuais de funcionamento que caracterizam o modo particular de cada sujeito. Logo, não nos relacionamos diretamente com o mundo, mas com um mundo interpretado pelos outros.

Para analisar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007) elabora o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Esta se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, quando consolida a apropriação de processos sendo capaz de agir autonomamente, e o desenvolvimento potencial, quando requer mediação do outro para realizar/consolidar processos em amadurecimento que não aconteceriam sem o auxílio do outro mais experiente. Com isso, pode-se afirmar que entre esses níveis há uma zona propícia à intervenção pedagógica, onde professores podem atuar na apropriação de aprendizagens que se encontram em processo de constituição e por vez, não ocorreriam espontaneamente. Logo, é necessário reconhecer o papel fundamental da mediação na promoção de aprendizagens e desenvolvimento:

[...] o mero contato com objetos do conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

Ao afirmar que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada pelos signos, Vigotski (2007) atribui à linguagem seu papel central, constituindo-se, no processo mais importante no desenvolvimento, uma vez que permite uma mudança significativa nos processos da consciência, organizando o pensamento, o comportamento e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, tais como a atenção e memória voluntária, a linguagem e o pensamento. Assim, pela linguagem é possível comunicar-se e significar o mundo através do uso de signos construídos historicamente.



A abordagem Histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski

Vigotski (2007) considera os fatores orgânicos e sociais no desenvolvimento do psiquismo humano, concebe que esse resulta de uma interação entre o sujeito e o meio social. Para ele, tais interações precisam ser mediadas pelo outro e pela linguagem (cultura), sendo assim, as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento. Para ele, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real – que define funções que já amadureceram – e a zona de desenvolvimento proximal – que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que estão presentes em estado embrionário.

Assim, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vigotski, 2007, p. 98). Nesta perspectiva, cabe discutir o papel da imitação, considerando que as crianças só conseguem imitar aquilo que compreendem de algum modo, ou seja, enquanto imitam, elas podem sobrepor suas capacidades e aprender. Desse modo, para Vigotski (2007), o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A ideia central de Vigotski é de que o desenvolvimento das funções mentais de cada indivíduo resulta de sua apropriação das práticas da cultura, o que se faz através de mediações – pelos outros e pelos signos – em processos de internalização, definidos pelo autor como “a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”.

Essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Desse modo, é possível pensar em uma criança não como ser ideal ou universal, mas como ser situado, histórica e culturalmente constituído e em permanente constituição.

Os conhecimentos, as práticas, os valores, ou seja, as significações constituem instrumentos fundamentais ao avanço das funções mentais das crianças. A criança aprende e se desenvolve em condições propícias à internalização, o que por sua vez, remete às condições de mediações da cultura.

Numa perspectiva semelhante, dadas as suas especificidades epistemológicas, Wallon (2005) afirma a importância das interações sociais, bem como da linguagem, no desenvolvimento e na constituição da criança, ao considerar em sua abordagem os fatores sociais e biológicos do desenvolvimento. Contemplando os aspectos afetivos, motores e da inteligência, ele aponta que é através das relações sociais que as crianças, desde o seu nascimento, desenvolvem a capacidade de comunicar-se e interagirem com o meio, visto que “desde o seu nascimento, geneticamente a criança é um ser social” (WALLON, 2005, p. 15). Logo, para o autor, “as capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades” (Ibid, p.14).

Wallon (2005; 2008) investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, considerando que o sujeito constrói-se nas suas relações com o meio social na medida em que se apropria dos instrumentos histórico-culturais, dentre eles, a linguagem e o conhecimento existente. Busca compreender, em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente.

Define grandes etapas do desenvolvimento da criança, considerando este como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva: o estágio impulsivo-emocional, o estágio sensório-motor e projetivo, o estágio do personalismo, o estágio categorial e o estágio da adolescência.





Etapas do desenvolvimento da criança na abordagem de Henri Wallon

No primeiro estágio (0 a 1 ano) as emoções são consideradas meio de interação da criança com o ambiente, orientando as práticas vividas. Mesmo sabendo que a inteligência e a afetividade compõem globalmente a criança, são as emoções que marcam as relações das crianças. Assim, este estágio demanda de atenção no atendimento à criança, precisando considerar as manifestações através do choro, dos gestos, do olhar, das expressões corporais (UBARANA; LOPES, 2012).

A criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todo o sistema das emoções essenciais. Já muito antes seus sorrisos impressionaram os pesquisadores pela qualidade expressiva (WALLON, 2008, pp. 119-120).

No estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) as relações estabelecidas pela criança acontecem a partir das explorações sensoriais e motoras. Além disto, a criança também desenvolve a função simbólica, sendo capaz de representar a linguagem através do ato mental. “[...] A função simbólica é a capacidade de encontrar para um objeto sua representação e para sua representação um signo” (WALLON, 2008, p. 181).

O terceiro estágio é reconhecido como personalismo (3 a 6 anos), caracterizado pela formação da identidade, com a construção da personalidade da criança. As suas formas de ver o mundo se voltam às trocas sociais, e as relações afetivas são mais evidentes. Conforme é descrito a seguir:

Na época em que quer se manifestar distinta do outro, mostra-se gradualmente cada vez mais capaz de distinguir os objetos e selecioná-los segundo sua cor, forma, dimensões, qualidades táteis, seu cheiro. Depois vem a idade de 4 anos, quando suas atitudes e suas maneiras mostram-se atentas ao que elas podem ser e parecer. É também quando começa a corar por uma incongruência ou uma falta de jeito e, inversamente, tira disso motivos de zombaria ou de diversão. [...] Gosta de rir e de se ver rir. Seu sobrenome, seu nome, sua idade, seu endereço tornam-se uma imagem de seu pequeno personagem, que transforma, aliás, numa testemunha de seus próprios pensamentos. Já apta para se observar, dispersa-se menos e dá prosseguimento à ocupação começada com mais tranquilidade e perseverança (WALLON, 2005, p. 195).

O autor considera que o estudo das etapas que a criança percorre só pode ser compreendido, integrando os domínios funcionais que marcam o desenvolvimento infantil. São eles: da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (identidade).

Faz-se necessário, então, a contínua reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil a fim de perceber suas contradições, desencontros e encontros com as finalidades e fundamentos, para que assim, respeitem e favoreçam o desenvolvimento das muitas potencialidades infantis, convertendo-as em condições de constituição das crianças enquanto pessoas singulares (CUNHA, 2016a).

Embora a criança possua potencialidades de desenvolvimento, estas não são desenvolvidas sem que haja condições para tanto. Na verdade, sua concretização decorre das experiências que lhe são propiciadas na vida em sociedade e da qualidade de práticas mediadoras de aprendizagem enquanto processos de acesso às práticas culturais.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2009, p. 7).

Dessa forma, reconhecendo que os sujeitos têm condições diferenciadas de vida e de interação com os objetos do conhecimento, as práticas educativas precisam criar condições favoráveis de aprendizagens para as crianças, o que se configura, simultaneamente, como educação e cuidado, a fim de reduzir as desigualdades.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO CURRÍCULO

As práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, que por sua vez, precisam constituir e propiciar boas experiências educativas (BRASIL, 2009a).

As interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de aprender, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas (OLIVEIRA, 2011, p. 78).

Essa mediação é feita pelo outro – adulto e/ou criança – e, pela linguagem (VIGOTSKI, 2005; 2007). Desse modo, compreende-se que as interações são mediadas pelo outro e pelos signos. Ou seja, as crianças elaboram – se apropriam de significados sociais e conhecimentos em suas vivências cotidianas, na medida em que estas são planejadas e desenvolvidas com boas intervenções em contextos de mediação simbólica.

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 7).

As interações das crianças são especialmente caracterizadas pela brincadeira, sua principal atividade e linguagem. Por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, cria e recria o mundo que a cerca, sendo uma das múltiplas linguagens que ela utiliza para interagir consigo, com os outros e com o meio em que vive. Brincar, portanto, é algo que se aprende socialmente, quando compartilhado, e nas interações com os outros da cultura.

Para Brougère (2003), a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, já que, ao nascer, a criança encontra-se inserida em um contexto social. Para a criança o brincar é a atividade principal de seu cotidiano, tornando-se importante porque possibilita a ela tomar decisões, expressar sentimentos e valores, bem como agir de modo particular, conhecer a si e aos outros, usar o corpo, os movimentos, criar, solucionar problemas e vivenciar ações prazerosas (KISHIMOTO, 2010). Logo,

ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

As crianças aprendem a brincar em contextos nos quais elas interpretam e transformam suportes e significados culturais. E, por meio da brincadeira, enquanto brinca, ela se apropria de significados que estariam

longe de suas experiências concretas de vida. A brincadeira atua, desse modo, na zona de desenvolvimento proximal.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.122).

Sendo assim, o brincar se constitui como atividade principal da criança, não necessariamente, devido aos tempos dedicados à brincadeira na primeira infância, nem aos modos como a brincadeira acontece, mas, principalmente, porque provoca transformações importantes nos seus modos de ser, estar e agir no mundo.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais de três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p.122).



A brincadeira é vista enquanto atividade, linguagem e modo das crianças se relacionarem com o real e, constitui, portanto, contexto de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, assume características que a distingue de outros modos de atividade (VIGOTSKI, 2007; BROUGÉRE, 1998; LOPES, 2005), tais como: a liberdade, a regra e a imaginação (fantasia), a ação voluntária da criança – a decisão de iniciar e findar a participação – a possibilidade de câmbio de papéis e de retomadas infinitas, entre outras.

Desta maneira, nem sempre podem ser “controladas pelos adultos”, muito embora eles possam, enquanto responsáveis pelas crianças, exercer o papel de mediadores e participantes da brincadeira, no sentido de ampliar suas possibilidades como experiência da criança e, assim, no cotidiano das instituições, podem favorecer situações com que produzam repertórios, narrativas, significados e sentidos que podem, por sua vez, enriquecer as brincadeiras das crianças, pois

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a da linguagem verbal e contação de histórias; a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza; a dimensão do conhecimento de medidas, proporção, quantidades, e a importante dimensão da experiência de cuidar do outro e de si. Conforme o olhar sensível dos professores acompanha e estimula as crianças a explorar eventos físicos ao brincar, a produzir desenhos, a desenvolver sua corporeidade e a realizar um conjunto valioso de aprendizagens, elas podem revolucionar o seu desenvolvimento, o que, por sua vez, alimenta os conteúdos das brincadeiras de faz de conta que criam (OLIVEIRA, 2011, pp. 88-89).

Para Wallon (2005) a ludicidade é a marca primordial da infância, entendida, também, como período da vida em que todas as atividades humanas encontram-se em fase nascente. Nessa perspectiva, atividades como andar, correr, pular podem assumir feições lúdicas, por sua repetição, pelo prazer que provocam. Para o autor, os “jogos” são, inicialmente, “puramente funcionais”, depois assumem caráter de ficção, de aquisição e de fabricação (Ibid, p. 73).

Enquanto os primeiros são experimentações e repetições de ações que produzem efeitos (sons, movimentos), os “jogos de ficção” consistem nas brincadeiras de faz-de-conta, que envolvem “atividades, cuja interpretação é mais complexa” (Ibid, p. 74). Os “jogos de aquisição” envolvem exploração do ambiente, dos objetos e seres, curiosidade e busca de compreensão. Os

“jogos de fabricação” por sua vez, envolvem elaborações, intervenções sobre os objetos: “reunir, combinar, modificar, transformar objetos e criar novos” (WALLON, 2005, p. 74). O autor destaca que, nesses jogos, tanto as atividades de “aquisição”, como de “ficção” têm papel importante. Desse modo, afirma que brincar é um modo fundamental de a criança se relacionar com o mundo, de explorá-lo, compreendê-lo, produzir sentidos próprios.

É possível pensar e organizar, dessa forma, modos de intervenção nas interações e brincadeiras, assumindo a perspectiva de que a criança aprende e se desenvolve na brincadeira, especialmente aquela voltada ao faz de conta. Cabe ao professor possibilitar experiências que envolvam interações e brincadeiras que promovam o acesso e a apropriação de linguagens e conhecimentos (DANTAS, 2016).



APROFUNDANDO O TEMA

Interações e Brincadeiras

Kishimoto (2010) orienta que as interações que compõem os eixos curriculares são assim explicitadas e caracterizadas:

Interação com a professora - O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças - O brincar com outras crianças garante produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais - É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente - A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e os adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança - A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (Ibid; pp. 02-03).

Destaca-se que a qualidade das interações entre professores e crianças pode facilitar ou dificultar o diálogo e as ações de reciprocidade. Defende-se, portanto que as professoras estabeleçam uma relação que envolva corpo e olhar numa perspectiva de igualdade. Como, por exemplo, sentar na roda junto às crianças no lugar de observar de fora, e inclinar-se para ‘olhar’ nos olhos das crianças, no lugar de olhar de cima, impondo ação. “Essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 16).

O PAPEL DO OUTRO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A apropriação e a construção de conhecimentos pela criança se dão mediante interações com adultos e outras crianças, bem como com sua inserção/participação nas práticas da cultura. As instituições de Educação Infantil devem propiciar às crianças experiências de aprendizagens significativas por meio de situações em que a construção de conhecimentos se processe na relação entre os conhecimentos advindos da vida das crianças e os que foram historicamente construídos pela humanidade. Dessa maneira, a Educação Infantil passa também a configurar-se enquanto mediadora na articulação entre os saberes e experiências infantis e os conhecimentos que advêm da cultura e que, por sua vez, despertam o interesse das crianças (OLIVEIRA et al, 2012).

Assim, a Educação Infantil enquanto espaço privilegiado na promoção de interações entre crianças e entre crianças e adultos, deve proporcionar diferentes experiências que ampliem as vivências das crianças, de modo que estas desempenhem um papel ativo nas ações desenvolvidas.

O adulto-educador tem papel fundamental na promoção e no planejamento de situações capazes de desafiar as crianças, ajudando-as a avançar em suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades. O papel do mediador é central, e por isso, é necessário que este esteja próximo às crianças e possua conhecimento aprofundado acerca de seu desenvolvimento, aprendizagens, bem como suas necessidades básicas de caráter social, emocional, físico e cognitivo, agindo com intencionalidade em seu planejamento, suas práticas e intervenções. O que permite afirmar que não é qualquer interação que conduz à aprendizagem, ou ainda, o mero contato com os objetos da cultura, mais que a organização de ações sistemáticas e intencionais, precisa estar presente cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

Mediador nas situações de aprendizagens, o(a) educador(a) torna-se um facilitador no processo ensino-aprendizagem em que se pretende conduzir a um ensino capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, de maneira que a intervenção deliberativa se torna recurso pedagógico privilegiado a partir de procedimentos regulares, como: fornecimento de pistas, assistência, demonstração e instruções (OLIVEIRA, 2000).

Todavia, é importante destacar que em uma concepção onde o desenvolvimento deve se dar sobre uma visão prospectiva, uma atividade desafiadora não é aquela em que a criança não seja capaz de resolver, mas uma atividade em que ela esteja em vias de conseguir a partir do que já sabe ou consegue fazer com auxílio do outro mais experiente. Logo, o

olhar está não somente para o que já foi apropriado, mas também para o que está em desenvolvimento, em processo de aprendizagem.

Os desafios criados nas interações com diferentes parceiros impulsionam o avanço de aprendizagens e o desenvolvimento de potencialidades infantis. Os professores, por sua vez, precisam propiciar contextos favoráveis para que tais aprendizagens ocorram em situações de brincadeira e nas atividades orientadas. Para isso, os contextos precisam ser significativos para as crianças, em situações reais de experiência.

Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados acerca do mundo. Na interação aprendem sobre modos de viver, se relacionar, bem como conhecimentos diversos. É pela interação que a cultura infantil se constrói. A brincadeira torna-se então modo próprio delas se constituírem enquanto pessoas capazes, produtores de cultura, configurando-se como meio importante de aprendizagem, uma vez que lhes possibilita aprender sobre o mundo e relacionar-se com este, conhecerem a si mesmas e os outros a partir da cultura com os pares. Nesse processo, a interação durante o brincar pode propiciar aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças a partir da manifestação de afetos, emoções e saberes. ●





4. DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.53)

Pensar a Educação Infantil implica atribuir atenção especial aos modos como são mediadas as relações das crianças consigo mesmas, com os pares e com os adultos ao seu redor, independente das suas diferenças. Diante disso, está a necessidade de um olhar atento e cuidadoso quanto à diversidade e inclusão das crianças, nos seus diversos aspectos.

Nesse sentido, a socialização imersa nas atitudes de respeito a si e ao outro se configura em um dos modos que necessita ser fomentado para que as Instituições educacionais cumpram sua função social de promover o direito à convivência harmônica entre as pessoas, em um caminhar para uma sociedade inclusiva. Esta perspectiva é ressaltada em docu-

mentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014-2024), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Esta última, por sua vez, se configurou como um marco para a transformação significativa da educação inclusiva.

Aprender a reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças é básico e, neste cenário, a escola tem um papel essencial. E a Educação Infantil se constitui em ambiente privilegiado para a construção dessas aprendizagens.

Desse modo, a instituição de Educação Infantil, imersa neste cenário de diversidades, com crianças de aparência e jeitos variados, linguagens e costumes singulares, diferentes identidades de gêneros, deficiências, tradições espirituais, etnias e origens distintas, deverá reconhecer a pluralidade de suas crianças, olhar de modo acolhedor para as diversidades, independentemente da sua posição no mundo e do seu lugar na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e igualdade de direitos.

Dessa forma, organizar a prática pedagógica na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva inclusiva requer oferecer múltiplos espaços de experiências e elaboração de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia, elementos que se constituem em aprendizagens essenciais, das quais todas as crianças devem participar, mesmo aquelas que requerem apoio e suporte específicos e contínuos. As crianças, desde que nascem, são cidadãs de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva diz respeito a todos, e, sendo a diversidade uma característica inerente a qualquer ser humano, acreditamos que o direito à igualdade e o respeito às diferenças, deve considerar todas as crianças. Cabe, portanto, distinguir Educação Especial e Educação Inclusiva:

Educação Especial é uma modalidade de ensino que diz respeito à determinada parcela de estudantes e não se constitui em componente curricular diferenciado.

Educação Especial na perspectiva inclusiva é um avanço na compreensão de educação como direito de todas e todos.

Educação Inclusiva deve ser compreendida como valor que perpassa todo o percurso desde o planejamento até a concretização do documento curricular.

Educação Inclusiva é a perspectiva atual de trabalho das políticas públicas educacionais e não se resume ao conjunto de ações relativas à modalidade de educação especial (IRM, 2018, p. 02).

Compreende-se que toda criança aprende, seja qual for sua particularidade intelectual, emocional, sensorial e física. Todas têm potencial de aprender e se desenvolver e, nesta perspectiva, a instituição deverá fomentar a reflexão acerca das possibilidades de estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e acesso ao conhecimento. Sem perder de vista que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança é único. Por isso, práticas que pressupõem homogeneidade, inflexibilidade geram a exclusão.

A questão étnico-racial é um tema pertinente e que deve ser conduzido por meio de práticas educativas na Educação Infantil, que reconheçam a presença de diferentes grupos e, no caso do RN, merece destaque e atenção no nosso currículo, a existência de comunidades quilombolas e indígenas em vários municípios. Essa realidade requer atenção na definição de orientações para pensar o trabalho pedagógico, considerando a valorização, a interação e o respeito que deve existir entre as crianças de diversas culturas. Para tanto, as instituições precisam conhecer os saberes e especificidades das famílias e da comunidade, estabelecendo uma relação de confiança e parceria, de modo a fomentar as ações pedagógicas e a organização do ambiente inclusivo, que envolvam as experiências advindas da comunidade.

Outra realidade existente no RN e na qual a Educação Infantil também tem papel fundamental, diz respeito às crianças residentes nos territórios rurais. Os modos próprios de suas vidas no campo devem ser considerados, compreendendo-os como essenciais para a constituição da identidade das crianças. Pensar nessa perspectiva fortalece o estabelecimento de vínculos com suas culturas e com práticas ambientalmente sustentáveis.

Nesse sentido, é que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças. Para tanto, orienta os sistemas de ensino quanto à efetivação de respostas às necessidades educacionais especiais, com vistas a garantir a transversalização desde a educação infantil até a educação superior, bem como o atendimento educacional especializado, a

continuidade da escolarização, formação de professores, participação da família e comunidade, acessibilidade tanto urbanística e arquitetônica, quanto nos mobiliários e equipamentos, transportes e comunicação e informação (BRASIL, 2010). Essa garantia se estende, não somente às crianças da zona urbana, mas também às residentes no Campo, conforme explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – DOEPEC (BRASIL, 2002).

No mesmo sentido, ao definir princípios do Sistema Educacional Inclusivo para a construção de documento curricular, Bento (2011), assinala que a garantia da acessibilidade pelo viés do aspecto pedagógico, refere-se ao direito da pessoa com deficiência ter acesso ao currículo comum por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços, possibilitando, assim, a participação de todos em todas as atividades escolares.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, portanto, tem como finalidade complementar ou suplementar a formação da criança disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias cujo propósito seja a eliminação das barreiras, para que participem plenamente na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesse sentido, os recursos de acessibilidade na educação são os que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, bem como, a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos



espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Diante do exposto, a Educação Infantil, considerada como primeira etapa da Educação Básica, é compreendida neste documento curricular, através de princípios teóricos e legais que compreendem as crianças na sua globalidade e inteireza, sendo objeto de atenção das Instituições educacionais em que se encontram, o princípio da atenção à diversidade. Para tanto, as propostas pedagógicas precisam garantir condições de acessibilidade e inclusão das crianças, considerando sua diversidade cultural, econômica e social.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- IV** - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V** - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º / § 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- VII** - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
 - 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;
- [...]

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I** - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II** - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III** - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV** - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V** - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Sobre o papel do professor, dos gestores e coordenadores de instituições de educação infantil, consideram-se estes, fundamentais na transformação da educação de excludente para inclusiva. É preciso acreditar no potencial de aprendizagem cognitivo, social, cultural, afetivo, motor, entre outras dimensões de cada criança.

Considerando tal perspectiva, este documento curricular é um convite a todos os professores do RN, para que, na sua efetivação, considerem nos seus planejamentos, ações que incluam todas as crianças, o conhecimento das suas realidades, e os contextos socioculturais nos quais estão envolvidas. Práticas pedagógicas que possibilitem às crianças, a ampliação das potencialidades de seu desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e culturalmente pela sociedade. Convida-se ainda a compreender que as diferenças são enriquecedoras e só por meio delas a sociedade conseguirá a igualdade para todos. ●





5. HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO

Se o Currículo é considerado como conjunto de experiências vividas, planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo, com a força de ser “todo dia”, apropriados e recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem (DANTAS, 2016, pp. 14-15).

Pensar em Currículo na/para Educação Infantil é algo recente em nosso país, dada a trajetória legal de consolidação desta etapa educativa já apresentada anteriormente. A compreensão atual de Currículo que o relaciona às Experiências Educativas questiona o papel burocrático de documentos curriculares esvaziados de registros das práticas cotidianas e repletos de definições centradas nos adultos.

Sendo assim, currículos e experiências constituem as práticas cotidianas da Educação Infantil em diferentes contextos institucionais e redes municipais deste Estado. Um documento que se coloca como proposta coletiva assume o desafio de apresentar uma síntese que contemple essa diversidade curricular e se constitua como texto de referência no âmbito estadual construído em diálogo com as redes.

Este capítulo aponta brevemente como os currículos para crianças pequenas vêm sendo pensados e desenvolvidos historicamente, compreendendo que este movimento pode colaborar para a construção da identidade pedagógica dos currículos em cada instituição educativa. Apresenta ainda, os fundamentos, principais conceitos e orientações teóricas e práticas no campo do currículo, que embasam a Proposta Curricular para Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte.

O que se define como currículo da/para educação infantil? Como se organiza um currículo por experiências? Quais os conceitos e princípios das experiências que o constituem? Como as experiências se materializam nas relações e práticas cotidianas de/com crianças dessa etapa educativa? Questões que são aqui, apenas introduzidas para serem objetos de discussão em cada contexto educativo.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

As discussões acerca de currículos para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 1970 e começo dos anos 1980, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Nos últimos anos, debates em torno do que constitui currículo(s) da educação infantil têm se intensificado em função do reconhecimento teórico e legal da função sociopolítica e pedagógica desta etapa educativa. Um dos principais desafios que se coloca é a construção de uma identidade “pedagógica” que rompa com a educação assistencialista, compensatória e preparatória e se distancie de práticas “escolarizantes” que desconsideram as especificidades da primeira infância.

As políticas curriculares da década de 1990, materializadas em documentos oficiais, especialmente aqueles coordenados, encomendados e publicados pela Coordenação de Educação Infantil - COEDI/MEC, criada no contexto pós-constituente, marcam o início de uma série de orientações para o funcionamento de creches e pré-escolas no país.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL,1999), que são pou-

co difundidas como política nacional, em função da publicação do RCNEI (BRASIL, 1998), o qual instaura, mesmo sem caráter obrigatório, um currículo nacional na medida em que se estabelece como documento amplamente distribuído e estudado em cursos de formação inicial e continuada.

Naquele contexto, após a aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE em 2001, se instaura uma “nova” política nacional para Educação Infantil, que retoma a publicação de documentos normativos pela COEDI e se insere no desenvolvimento do Programa Currículo em Movimento com objetivos de revisar as DCNEI e elaborar uma Base Nacional Comum Curricular.

Ainda na mesma direção, Barbosa (2010) analisa os textos das propostas pedagógicas de instituições e redes de educação infantil que foram enviados pelos municípios brasileiros e destaca que muitas propostas apenas reproduziam o RCNEI (BRASIL, 1998), enquanto as DCNEI (BRASIL, 1999) eram citadas genericamente nos documentos. Menciona ainda que 44% dos currículos utilizam como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental, explicitadas mediante listas de conteúdos e respectivas atividades, criticando a antecipação da escolaridade (LOPES; SOBRAL, 2012).

Considerando essa realidade, também identificada em nosso Estado, conforme dados apresentados no primeiro capítulo, ressalta-se como preocupação nesse processo de elaboração curricular, a reflexão acerca de como o currículo pode se materializar em documento. Assim como Barbosa (2009), que afirma não entender como a complexidade contida no cotidiano parece que “não cabe” nas formas consideradas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais documentadas em propostas pedagógicas, registra-se aqui a compreensão de currículo enquanto “práxis”. Entendendo que o currículo se constitui no diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re)elaboração do documento, continuamente (DANTAS, 2016).

Como resultado dessa compreensão, Barbosa (2009) propõe um currículo compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano, que não pode ser previamente definido, só pode ser narrado, pois acontece no tempo da ação, emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Ainda assim, reconhece que

a projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade

que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (Ibid, p. 57).

A concepção que se apresenta, portanto, é de currículo como movimento, como acontecimento, ao mesmo tempo que intenção, previsão, ainda que sempre provisória e lacunar frente à vida vivida nas interações e nas situações das instituições (LOPES; SOBRAL, 2012). Considerando esta perspectiva, o currículo da educação infantil é compreendido atualmente, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, p. 01).

Nessa perspectiva, as DCNEI (BRASIL, 2009a) definem currículo como ações em curso, conjunto de práticas vividas pelos sujeitos envolvidos na instituição, com uma intencionalidade explícita: a de propiciar o desenvolvimento integral das crianças, considerando uma articulação e, ao mesmo tempo, ampliação de experiências, saberes e conhecimentos próprios aos contextos culturais de vida das crianças com os conhecimentos e saberes que compõem o patrimônio cultural da sociedade (DANTAS, 2016).

Aponta-se, portanto, que as práticas pedagógicas precisam ser organizadas de modo a propiciar experiências educativas que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tanto, o currículo pode ser estruturado em uma proposta pedagógica, assim definida:

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborada num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010a, p. 13).

Desse modo, as DCNEI (BRASIL, 2009a; 2010a) instituem que o conjunto de experiências a serem desenvolvidas, e que, portanto, constituem o currículo, envolvem um conjunto de decisões, relações e ações cotidianas no contexto das instituições educativas. E as definições do currículo – vivido e narrado, portanto, documentado – materializam-se em propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos, que constituem o plano orientador/norteador desse conjunto de ações e que precisa ser continuamente

revisado e ampliado em diálogo com as práticas desenvolvidas.

Nesta perspectiva, uma proposta pedagógica deve se constituir tanto por aspectos teóricos, quanto metodológicos referentes às práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças em instituições de educação infantil, sendo um instrumento que norteia e documenta o trabalho pedagógico de forma reflexiva e colaborativa (DANTAS, 2016). Configura-se como instrumento de construção da identidade de cada instituição, na medida em que especifica e contextualiza suas práticas considerando os direitos de aprender e se desenvolver integralmente de cada criança e suas especificidades psicológicas e socioculturais relativas às singularidades da infância. Conforme disposto nas DCNEI:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, p. 02).

Os currículos precisam se constituir e se desenvolver em projetos coletivos, cujo planejamento requer ouvir professores, crianças, pais e comunidade e inclui a organização de tempos, espaços, materiais e relações envolvendo



experiências que articulem as vivências das crianças em outros contextos educativos. Assume-se então, um currículo que minimize o controle pelo adulto, que capte a complexidade da cultura infantil, que ponha ênfase no processo de forma aberta e flexível. “Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas” (OLIVEIRA, 2005, p. 185).

Tais definições também são reforçadas por Nunes (2006), quando destaca alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração e avaliação de propostas pedagógicas para a educação infantil. São eles: a necessidade de engajamento coletivo de profissionais, crianças e famílias; a organização de um espaço que possibilite interações entre crianças, crianças e adultos e adultos entre si; o rompimento com rotinas de espera e incentivo à participação de crianças; a linguagem e a brincadeira como eixos centrais do trabalho pedagógico; o estabelecimento de um ambiente cultural rico de possibilidades, com a literatura infantil, música, desenho, teatro, entre outras; e especialmente a existência de tempos e espaços para estudo e formação continuada.

São esses, os conceitos e princípios acerca de currículo e de seus modos de construção e materialização em práticas cotidianas que são assumidos e desenvolvidos neste documento. A expectativa é que as definições aqui apresentadas sejam referências nos processos de elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil.



CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil orientam que o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências, sendo estas compreendidas como:

[...] experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2009; FOCHI, 2015).

A discussão em torno de experiências educativas na Educação Infantil, não é recente. A ideia de um currículo que considere, possibilite e amplie experiências das crianças está presente, por exemplo, desde os fundamentos pedagógicos da educação progressista proposta por Dewey (2002; 2007; 2011) e sua teoria da experiência humana, educativa e reflexiva.



APROFUNDANDO O TEMA

Experiência, para John Dewey

Para Dewey o currículo deve iniciar com as artes e as ocupações e os objetivos educacionais devem considerar a experiência do educando, garantindo uma interação desta com o processo de aquisição de conhecimentos. Ou seja, os interesses e as experiências das crianças são pontos de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos (PINAZZA, 2007).

Ele propunha uma educação concebida em termos de experiência e, nessa perspectiva, tudo o que pudesse ser considerado como matéria de estudo, seja Aritmética, História, Geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deveria derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Para tanto, o autor define critérios/características e princípios de experiência, que seriam a perspectiva de continuidade, que permite a discriminação/escolha de experiências que promovem crescimento intelectual e moral daquelas deseducativas, o princípio do respeito à liberdade individual e à formação de atitudes e comportamentos ou princípio do hábito.

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências (DEWEY, 2011, p. 35).

Para ele, a criança deve aprender fazendo, suas experiências devem ser consideradas na organização curricular e ampliadas por meio de sua interação com os objetivos educacionais a serem desenvolvidos. Para tanto, propõe que, independente da “matéria de estudo”, o currículo deve deri-

var das experiências da “vida cotidiana”. Na educação, tais experiências, assumem ou são definidas e organizadas por meio de princípios como a continuidade, a liberdade e a formação de atitudes e comportamentos.

O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011). “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (FOCHI, 2015, p. 126).

Augusto (2013) orienta que na educação infantil a experiência está circunscrita por condições de **interação**, de **diversidade** e de **continuidade**. Fundamentada em Vigotski, a autora assevera que a experiência é sempre construída na interação, portanto, “é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens” (Ibid, p. 23). Sobre as condições de diversidade, a autora explica que é importante selecionar as experiências com base nos enfoques do planejamento do professor. Sendo assim, mesmo considerando que para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos, é possível articular propostas diversas em atividades individuais e coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos de experiências.

No entanto, mesmo considerando que a diversidade de experiências se constitui como base fundamental para as possibilidades de elaboração das crianças, a referida autora (AUGUSTO, 2013, p. 26) assevera que “é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentidos”.

A exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações, em si, não promove a experiência, se a criança não tiver o tempo necessário para retomar uma atividade iniciada em outro momento, apropriar-se de procedimentos, testar novos usos dos mesmos materiais, sistematizar conhecimentos (Ibid, p. 25).

Na proposta de Bondioli e Manovani (1998) para a educação de crianças pequenas, identifica-se também, além da continuidade, outros aspectos que devem ser considerados nas experiências educativas, que são a ludicidade e a significatividade. Nessa perspectiva, as experiências se constituem na medida em que as crianças conseguem atribuir sentidos – significar suas ações e transformações por meio de diferentes linguagens.

Larrosa Bondía (2002) define que a palavra ‘experiência’ contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo, pois o componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação e transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece; e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.



APROFUNDANDO O TEMA

Experiência, por Larrosa Bondía

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte dos encontros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p 26).

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e se adquire na maneira como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vai se atribuindo sentido ao acontecer do que lhe acontece. Dessa forma, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido daquilo que acontece às pessoas. Por isso, o autor diferencia acontecimento de experiência.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Ibid, p. 27).

O autor preocupa-se também em diferenciar experiência de experimento científico (etapa no caminho seguro e previsível da ciência moderna) e propõe limpar a palavra experiência das conotações empíricas e experimentais, metodológicas e metodologizantes dos experimentos.

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza e que não pode ser reduzida. [...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem pré-dizer” (Ibid, p. 28).

Assim, é possível identificar essa capacidade de formação e transformação – componente fundamental da experiência apontando por Larrosa Bondía nos princípios apresentados por Dewey para constituição de uma

experiência educativa – suas características de *liberdade, continuidade e transformação* (DEWEY, 2007; 2011). A transformação possibilitada pela experiência pode ser explicada na seguinte definição:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa (AUGUSTO, 2013, p. 05).

É possível dizer, portanto, que as crianças se apropriam de conhecimentos e linguagens em suas experiências cotidianas, que precisam se constituir como educativas. Barbosa (2009) considera que a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisa estar presente nos objetivos, finalidades, organização e práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais, para tanto, ressalta que é preciso priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos de modos mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar. Nesse sentido, define que:

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BARBOSA, 2009, pp.47-48).

Dessa forma, a autora propõe “o currículo em ação”, onde há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, espaço para o encontro e interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos, considerando os conhecimentos explícitos e o que está oculto nas práticas cotidianas.

Os contextos sociais e familiares podem ter destaque na formulação destes princípios e dos conhecimentos curriculares, pois “o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças” (BARBOSA, 2009, p. 51). Em função disso, a vida social em sua complexidade precisa estar presente no currículo da educação infantil.

As experiências educativas aparecem e são propostas, então, em oposição ao currículo organizado por eixos/blocos/áreas de conhecimentos e/ou disciplinas curriculares. Oliveira (2015) ressalta que as experiências foram pensadas por possibilitarem o reconhecimento do protagonismo da criança, a valorização do sentido pessoal que cada criança empresta às vivências propostas e aos conhecimentos nelas construídos e o caráter prático-reflexivo que devem assumir as práticas pedagógicas propostas às crianças.

O desafio que se coloca para a elaboração curricular, segundo Oliveira (2013), consiste em transcender a prática pedagógica centrada no(a) professor(a) e garantir experiências que possibilitem “o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (Ibid.; p. 06). Deste modo, não se trata de pura transmissão de uma cultura considerada pronta, mas, de promover interações nas quais as crianças busquem compreender o mundo e a si mesmas, através de processos de significação e construção de cultura, de um modo muito próprio e marcado pelo momento histórico.

Na proposta do currículo organizado por experiências, Augusto (2013) esclarece que os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. Desse modo, espera-se que a criança possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

Define-se assim, que sejam garantidas experiências educativas que envolvem objetivos que visam à aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em diferentes âmbitos e das diferentes linguagens em suas variadas formas de expressão e interação, no contexto de currículos e práticas cotidianas da Educação Infantil. Tais experiências e sua materialização nas práticas curriculares têm como eixos norteadores *as interações e a brincadeira*, que, por sua vez, constituem os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme amplamente discutido no capítulo três deste documento.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I** - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II** - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III** - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV** - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V** - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI** - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII** - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII** - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX** - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X** - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI** - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII** - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009a, p. 4).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), propõe o currículo da Educação Infantil organizado por Campos de experiências a partir de Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. No capítulo que segue são apresentados os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem garantidos no desenvolvimento dos cinco Campos de Experiências definidos na BNCC. ●





6. DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 01).

Concebe-se, neste documento, a criança como sujeito de direitos, entre eles o direito de aprender e se desenvolver como pessoa na sua inteireza – completa e singular, considerando suas especificidades etárias e seus modos de ser e estar no mundo e de, portanto, viver sua infância nos grupos dos quais participa, transformando-os, construindo saberes vinculados às suas práticas culturais e, ao mesmo tempo, ampliando-as e reinventando-as nas interações e na brincadeira.

E a Educação Infantil como etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica que se constitui em processos de aprendizagem e desenvolvi

mento integral da criança pequena, que compreende ações de cuidado-
-educação como dimensões indissociáveis da prática pedagógica, que,
por sua vez, se norteia e se organiza por meio de dois eixos estruturan-
tes, os quais são: as interações e a brincadeira, conforme já definidos nas
DCNEI (BRASIL, 2009a) e assumidos neste documento.

Neste capítulo, apresentam-se os seis direitos de aprendizagem e de-
senvolvimento a serem garantidos às crianças da educação infantil, em
consonância com a organização curricular que se propõe por campos de
experiências (BRASIL, 2017). São apontados os objetivos de aprendizagem
e desenvolvimento por ciclos etários, os quais, se desdobram em obje-
tivos específicos definidos para cada grupo etário. Esta é a configura-
ção da organização curricular proposta nesse documento do RN, que se
fundamenta em conceitos discutidos nos capítulos anteriores e orienta
sua materialização a partir de proposições teóricas e práticas abordadas
também nos capítulos seguintes.

A Base Nacional Comum Curricular define que

*[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na
Educação Infantil, 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 (BRASIL, 2017, p. 35).*

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do plane-
jamento 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 diferen-
tes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

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

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

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

(BRASIL, 2017)

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram pensados em diálogo com os princípios éticos (conhecer-se, conviver), políticos (expressar, participar) e estéticos (brincar, explorar) que devem ser respeitados no desenvolvimento de propostas pedagógicas de Educação Infantil (BARBOSA, 2018). Conforme definidos nas DCNEI:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, p. 01).

A organização curricular da Educação Infantil está proposta a partir de cinco Campos de Experiências articulados entre si: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que se presentificam nas práticas cotidianas de maneira integrada. Logo, não devem subsidiar as práticas pedagógicas de modo isolado, pois envolvem todas as situações vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Dessa maneira, não se pode demarcar dias ou tempo específico para o trabalho com os campos e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento isoladamente.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Os direitos de aprendizagem orientam o trabalho pedagógico em cada um dos campos de experiência estabelecidos na BNCC, expressando os diferentes modos como as crianças aprendem, isto é, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo. Desse modo, apresenta-se aqui Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada Campo de experiência, propostos em um recente documento publicado pelo MEC (BRASIL, 2018) no processo de implementação da BNCC.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião de seus parceiros.

BRINCAR com diferentes parceiros desenvolvendo sua imaginação e solidariedade.

EXPLORAR diferentes formas de interagir com parceiros diversos em situações variadas, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a.

EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições.

CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando

suas características e as das outras crianças e adultos, aprendendo a identificar e combater atitudes preconceituosas e discriminatórias.

(BRASIL, 2018)

É importante reconhecer a relevância das interações na constituição das identidades das crianças, de modo que estas se percebam enquanto sujeitos individuais e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário a ampliação de experiências diversas que promovam o conhecimento de si, do outro e do mundo, bem como de situações de aprendizagem que visem a construção de sua autonomia.

Para isso, é necessário possibilitar, também, vivências onde as crianças possam reconhecer a diversidade, convivendo com diferentes grupos culturais, a fim de que seus padrões de referência e identidade sejam ampliados. Desse modo, nas interações com diferentes parceiros em situações diversas, elas se apropriam de amplas aprendizagens sobre si mesmas e os outros, conhecendo, valorizando e respeitando as diferenças que os tornam seres individuais, ainda que sociais.

Propõe-se, então, criar e organizar situações em que as crianças possam aprender a desenvolver sua autonomia, a partir da relação com outras crianças e adultos, do conhecimento dos cuidados que precisa ter com sua saúde e higiene no dia a dia, e de momentos em que possam expressar seus desejos, saberes, preferências. Bem como, de situações nas quais os pequenos sejam capazes de enfrentar conflitos, argumentando suas opções, realizando combinados, criando vínculos afetivos de amizade com seus colegas e com adultos, etc.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

CONVIVER com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras.

BRINCAR utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

PARTICIPAR de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.

EXPRESSAR corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

(BRASIL, 2018)

Pela linguagem corporal, as crianças se expressam, experimentam e interagem com o mundo. Através do corpo, elas produzem conhecimentos sobre as pessoas, sobre si mesmas, e sobre o universo social e cultural, ampliando progressivamente a consciência dos seus limites tanto para se proteger, quanto para proteger o corpo do outro, percebendo sua completude, bem como construindo sua autonomia e segurança emotiva.

É com o corpo e suas potencialidades expressivas e comunicativas que as crianças também estabelecem relações, se expressam, se comunicam através da mímica e movimentos, brincando, transformando os espaços, os objetos e os elementos da natureza.

As experiências com os movimentos possibilitam a articulação entre as várias linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical), alternância das palavras e gestos (movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), produção e apreciação da música e acompanha-

mento de narrações. Também, por meio da música, do teatro, da dança e das brincadeiras, as crianças envolvem o corpo, a emoção e a linguagem, conhecendo e reconhecendo as sensações e possibilidades de seu corpo.

Na Educação Infantil, a centralidade do corpo ganha destaque através das atividades planejadas pelo professor, as quais possibilitam ricas e prazerosas situações em que as crianças, de forma lúdica, interagem com os pares, exploram e vivenciam experiências, ampliando o seu repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, com vistas a identificar as várias maneiras de usá-lo.

As oportunidades dadas às crianças, nesse sentido, oportunizam a construção da autonomia e liberdade, de modo que consigam, com segurança, ocupar os espaços a elas apresentados. Para isso, o trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades de cada criança, respeitando suas possibilidades, interações e modos de ver a si e ao mundo, assim, é necessário fugir de ações padronizadas ou mecânicas de gestos e movimentos, bem como a retração de suas maneiras de se expressar corporalmente.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

CONVIVER e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.

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

EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar desenhos, modelagens, músicas, danças, encenações teatrais e musicais.

PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano quanto o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.

EXPRESSAR suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando.

CONHECER-SE no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

(BRASIL, 2018)

As experiências com as múltiplas linguagens artísticas voltadas à expressividade através do desenho, pintura, escultura, música, dança, cinema e teatro são constitutivas das crianças, que, por sua vez, interagem e significam o mundo por meio delas. Cores, sons, imagens e traços se constituem em elementos que traduzem a visibilidade e as sonoridades das diferentes expressões artísticas.

A ampliação de experiências com diferentes linguagens possibilita que as crianças possam sentir o mundo e a si próprias. Garantir experiências onde possam apropriar-se dessas linguagens permite às crianças desenvolverem cada vez mais suas possibilidades criativas. Isso significa que suas singularidades quanto aos modos de vivenciarem e expressarem seus sentimentos, sua criatividade e imaginação, as tornam sensíveis ao mundo ressignificado por cada uma delas.

Logo, o trabalho pedagógico precisa ampliar o repertório de experiências das crianças com as múltiplas linguagens, com gêneros e formas de expressão diversas, onde experimentem materiais variados, e de maneira tal, em que o(a) professor(a) possa acompanhar o percurso de experiências vividas por elas, documentando esse processo de descobertas.

É possível vivenciar com as crianças as dimensões da **Abordagem Triangular** (cf. BARBOSA; CUNHA, 2010) – apreciar, contextualizar e criar obras em artes visuais (imagens e objetos bidimensionais e tridimensionais) na Educação Infantil, com suas diferentes linguagens: desenho, pintura, artes plásticas, multimídias (animação, cinema, fotografia), entre outras. Bem como, expandir seu repertório musical com experiências de se encantar com diferentes gêneros e ritmos musicais.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

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

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

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

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

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

CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

(BRASIL, 2018)

A comunicação é um processo que ocorre com a criança por meio dos diversos modos e linguagens (movimento, olhar, postura, sorriso, choro, dentre outros) e é participando de eventos comunicativos desde que nasce, no contato com o adulto, que a criança escuta e experimenta ações e reações. A partir dos sentidos dados pelos outros, nas situações de interação, ela tenta, aos poucos, compreender o mundo que lhe é apresentado.

A linguagem verbal, portanto, associada a outras linguagens, vai representando, à medida que a criança cresce, a maneira encontrada para interagir com os adultos, com outras crianças e com o meio físico que lhe cerca. Na Educação Infantil, essa articulação continua a ocorrer de forma contextualizada e sistematizada, através das práticas sociais que fazem parte do universo cultural vivenciado pela criança, sendo a aprendizagem da língua materna, progressivamente ampliada com a apropriação do vocabulário. Para tanto, experiências necessitam ser planejadas com vistas à participação na cultura humana, ou seja, nas práticas sociais. Logo, é preciso inserir a criança enquanto protagonista de seu processo educativo, seja verbalizando suas opiniões, ou ainda, escutando histórias, envolvendo-se em situações de diálogos, de descrições, de narrativas produzidas por elas ou com seus pares, experienciando múltiplas formas de linguagem.

Assim, a criança poderá experimentar seus sons, diferenciar modos de falar, de escrever e refletir sobre as causas de tais diferenças. Nessa perspectiva, é papel da Educação Infantil, possibilitar, através da mediação do professor, experiências em que a criança possa fazer uso da linguagem oral e escrita, por meio das brincadeiras de roda, brincadeiras com textos, rimas, jogos cantados, formas de comunicação presentes no cotidiano, etc., a fim de construir concepções acerca da linguagem escrita, utilizando-a em situações significativas a partir de contextos reais, assim como a escrita é utilizada socialmente, sem que haja, com isso, obrigatoriedade de conclusão do processo de apropriação da língua escrita.

Sobre a aprendizagem da linguagem oral, também é relevante que as práticas planejadas considerem, nos momentos de interação, oportunidades em que as crianças experimentem situações de narrar, descrever, explicar, relatar, ouvir e argumentar com outros colegas e com os professores.

Tais práticas de leitura e de escrita, propiciadas em meio às situações lúdicas e ao exercício da escuta, contribuem para que as crianças exercitem sua imaginação e pensamento e com isso façam uso dessas linguagens. É, portanto, em um ambiente linguisticamente possibilitador, que as crianças desenvolvem seus saberes, participando das práticas sociais significativas com essas linguagens, contextualizadas, reconhecendo seus usos e funções.

Assim, a organização do trabalho pedagógico pode se dar a partir da ludicidade, de brincadeiras com sons, terminações de palavras, rimas, cantigas ou ainda diferenciação de sons, modos de falar e escrever. Além disso, é fundamental a exploração dessas linguagens usando os nomes das crianças, histórias que elas gostam de ouvir ou contar, brincadeiras que gostam de brincar ou coisas de que gostam ou se interessam por fazer/saber.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

CONVIVER com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.

BRINCAR com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades que apresentam.

EXPLORAR características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

PARTICIPAR de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração – bússola, lanterna, lupa – e instrumentos de registro e comunicação, como máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.

EXPRESSAR suas observações, explicações e representações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

(BRASIL, 2018)

Imersas em seus cotidianos, as crianças desde muito pequenas vivem experiências variadas nas relações com os conhecimentos naturais e socioculturais, estabelecendo comunicação com o mundo ao seu redor e buscando formas de compreendê-lo nas situações que lhes são apresentadas. Desse modo, no contato e, à medida que exploram os objetos, plantas, pessoas, animais, tentam explicar as transformações que ocorrem nos espaços, nos tempos e nos materiais em suas diferentes dimensões.

Assim também, é por meio da observação, manipulação e interação que as crianças são desafiadas a levantar hipóteses e encontrar respostas para explicar os fatos que ocorrem no cotidiano. Nesse sentido, interagir e agir sobre os objetos, experimentar o contato com esses espaços, seja no campo ou na cidade, com a natureza, com os brinquedos,

com crianças ou adultos, descobrindo como as coisas funcionam ou por que funcionam, onde tem mais ou menos objetos ou outros materiais, se são iguais ou diferentes, se pesam ou não, o que os diferencia, que quantidades existem, como os animais agem na sua sobrevivência, são atitudes, dentre outras, essenciais no sentido de favorecer às crianças a apropriação de informações e conhecimentos que a ajudarão a construir os conceitos sobre o universo social e cultural no qual estão inseridas.

Dessa maneira, a ocorrência das situações apresentadas na Instituição de Educação Infantil deve ser efetivada por meio de brincadeiras, visto que a ludicidade fomenta a expressão e o pensamento criativo, bem como através de atos participativos, que possibilitem às crianças opinar sobre o que almejam, o que sabem e indaguem sobre suas curiosidades.



O currículo organizado por experiências pressupõe considerar na organização curricular as experiências reais da vida cotidiana, significativas às crianças, de modo que seu caráter contínuo e lúdico propicie a elas aprender fazendo e interagindo. A partir das experiências e interações com os conhecimentos, as crianças são capazes de se envolver em processos de significação, elaborando novos conhecimentos, diferentes modos de aprender, compreender o mundo e a si mesmas. Assim, as práticas sociais e culturais experienciadas por elas no cotidiano das instituições de Educação Infantil promovem significativas aprendizagens e descobertas.

A ideia dos campos de experiências reside na articulação das experiências das crianças com os conhecimentos historicamente construídos, envolvendo as dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, de maneira que essas precisam ser ampliadas a partir dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos.

Os cinco Campos de experiências foram pensados de forma a considerar os diferentes modos da criança se relacionar, intervir e aprender nas práticas culturais, envolvendo: a construção de sua identidade individual e coletiva; o desenvolvimento da linguagem verbal como constitutiva do pensamento; das linguagens da cultura corporal e das artes em suas diferentes formas de expressão e interações sociais; e a apropriação/significação dos conhecimentos do mundo físico e social em suas diferentes relações, linguagens e transformações (DANTAS, 2016).

Desse modo, os campos de experiências não são blocos/agrupamentos de conhecimentos e linguagens, mas se organizam em torno de formas de ação e interação das crianças pequenas em seus desafios cotidianos de compreender e construir sentidos sobre o mundo e sobre si. O que varia de um campo para outro é a natureza da experiência, relativa aos modos/processos/desafios que a criança utiliza/enfrenta em sua vida, especialmente na primeira infância – de 0 a 6 anos.

Portanto, não é possível pensar que se deve focar uma área de conhecimento em uma experiência específica, pois estas são sempre interdisciplinares. Em síntese, a experiência educativa deve expandir/ampliar os saberes prévios das crianças, articulando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio de processos de significação das crianças (BRASIL, 2009).

Há uma inspiração na organização curricular por campos de experiência, na proposta italiana, a partir da qual, tais campos são compreendidos como “mundos cotidianos de experiência da criança”. (MIUP/ITÁLIA, 2015). Âmbitos do fazer e do agir próprios da criança, dos quais o adulto se torna um válido apoiador, observando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam.

Cada campo oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras (ZUCCOLI, 2015). No Brasil, as aprendizagens essenciais definidas para serem garantidas à todas as crianças, constituem-se como objeti-

vos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em cada campo de experiência, reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Sendo assim, na organização da BNCC (BRASIL, 2017, p. 42) “os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 6 meses a 3 anos) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Neste documento, são propostos objetivos específicos para cada grupo etário definidos tendo como base a idade de corte das crianças no início do ano letivo – bebês com menos de 1 ano e de 1 ano completo, crianças bem pequenas de 2 anos e de 3 anos, crianças pequenas de 4 e de 5 anos. “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” (Ibid, p. 42).

Para melhor compreensão dos quadros organizadores dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário considerar que os objetivos específicos para cada grupo etário de crianças, foram pensados e articulados junto aos objetivos definidos na BNCC (primeira coluna à esquerda). Há objetivos que aparecem de modo contínuo, sendo repetidos para alguns grupos de crianças, podendo também haver objetivos que sofreram alguma modificação dada às especificidades do grupo etário. No entanto, são aqui definidos como objetivos de referência, podendo ser integrados em diferentes grupos etários conforme suas características e projetos desenvolvidos. Destaca-se aqui, que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados na BNCC por códigos, nos quais, o último algarismo corresponde a sequência numérica do objetivo dentro de cada campo e permanece o mesmo nos três ciclos etários, demonstrando uma progressão.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p>	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	<p>1A Interagir por meio de movimentos simples de abrir e fechar a boca repetidamente emitindo ruídos e balbucios na tentativa de imitar adultos e crianças.</p>	<p>1B Brincar ao lado de outras crianças, imitando ou mostrando suas ações.</p>
	<p>2A Interagir com crianças e adultos a partir de caretas, palavras e gestos com intenção de comunicar-se.</p>	<p>2B Interagir com crianças e adultos a partir de caretas, palavras e gestos com intenção de comunicar-se.</p>
	<p>3A Envolver-se em brincadeiras de aparecer e se esconder, se esconder e aparecer.</p>	
<p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p>	<p>4A Envolver-se em jogos simples de dar e receber, lançar objetos ao chão e manifestar-se ao recebê-los de volta.</p>	<p>4B Realizar ações de jogar e receber objetos, percebendo o efeito de suas ações nas pessoas.</p>
	<p>5A Segurar objetos com a mão, levando à altura dos olhos na busca por explorá-los.</p>	<p>5B Experimentar ações de tocar, apertar, arremessar, balançar, carregar diferentes objetos.</p>
	<p>6A Conquistar gradativamente movimentos como: virar-se sozinho, levantar a cabeça quando deitado, sentar-se, mover-se engatinhando ou rastejando, ficar em pé com apoio e andar.</p>	<p>6B Imitar gestos e ações cotidianas dos adultos, como por exemplo, atender ao aparelho telefônico, ligar/desligar a televisão usando o controle remoto, rabiscar no papel, etc.</p>
	<p>7A Desenvolver habilidades em alcançar objetos, subir em materiais sólidos e lançar objetos em determinada direção.</p>	<p>7B Ampliar e aprimorar habilidades em alcançar objetos, subir em materiais sólidos e lançar objetos em determinada direção.</p>
	<p>8A Observar as pessoas ao seu redor, bem como seu reflexo no espelho.</p>	<p>8B Brincar diante do espelho, observando suas expressões corporais ou imitando outras crianças e adultos.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
(EI01E002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	9A Interessar-se por experimentar novos movimentos ao explorar objetos ou brinquedos conhecidos.	9B Vivenciar situações de brincadeira que possibilitem: andar, correr, procurar, abaixar-se, empurrar objetos, escorregar, rolar, etc.
(EI01E003) Interagir com crianças da mesma faixa etária e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	10A Experimentar o ambiente percebendo aromas, texturas e sonoridades na companhia de outras crianças.	10B Experimentar coletivamente brincadeiras, jogos e objetos que estimulem a percepção visual, olfativa, sonora e tátil.
	11A Brincar em situações de exploração com seu corpo e com diferentes objetos e brinquedos.	11B Explorar materiais diversos em situações de interação com outras crianças ou adultos como: caixas, brinquedos, óculos, chapéus, instrumentos sonoros, fantasias, etc.
	12A Explorar diversos objetos em que possa apalpar, acariciar, lambear, morder, etc.	12B Brincar com diversos objetos em que possam criar, montar, empilhar, equilibrar, desmontar, e derrubar, entre outros.
	13A Interagir com adultos e/ou crianças por meio da imitação de expressões ou gestos em situações de brincadeira.	13B Vivenciar situações de brincadeiras em que possam imitar crianças e adultos.
(EI01E004) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	14A Fazer uso de gestos e sinais com intenção de alcançar, receber ou pegar algo.	14B Usar gestos e fala para manifestar desejos, necessidades e vontades.
	15A Expressar-se por meio de choro, movimentos, sons, olhares, etc.	15B Demonstrar sentimentos pelas pessoas com as quais interage.
(EI01E005) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	16A Observar partes do seu corpo quando nomeadas pelo adulto.	16B Identificar partes de seu corpo em situações de brincadeira, sendo capazes de nomeá-la.
	17A Demonstrar satisfação ao ser acolhido em momentos de choro ou desconforto.	17B Vivenciar dinâmicas de troca de afeto com adultos e crianças.
	18A Expressar desconforto ao necessitar ser trocado, alimentar-se ou estar com sono.	18B Demonstrar satisfação e insatisfação ao participar de rotinas relativas à sua alimentação, banho, escovação e descanso.

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	19A Participar junto com outras crianças de refeições saborosas, momentos de descanso diário em ambiente aconchegante e silencioso, situações de banho e higiene pessoal.	19B Assumir ações simples como segurar a mamadeira, a sua fralda, esticar braços e pernas ao se vestir.
	20A Experimentar diferentes sabores e aromas de alimentos.	
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e com adultos, adaptando-se ao convívio social.	21A Relacionar-se com outras crianças e adultos em situações de brincadeira.	21B Aproximar-se de colegas com quem gosta de brincar.
	22A Demonstrar afeição a crianças e adultos, por meio de sorrisos e olhares.	22B Comunicar-se com outras crianças por meio de gestos, palavras e imitações.
	23A Mostrar preferência em ser acolhido por pessoas conhecidas ou acalmar-se quando acolhido por seu(sua) professor(a) de referência.	23B Relacionar-se com crianças de mesma idade ou de diferentes idades, bem como com adultos.
	24A Oferecer algum objeto ou alimento a crianças e adultos.	24B Compartilhar objetos com outras crianças.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
	25A Acolher o colega com abraços, beijos, sorrisos ou outras expressões.	25B Acolher o colega com abraços, beijos, sorrisos ou outras expressões.
	26A Compartilhar brinquedos com outras crianças.	26B Compartilhar brinquedos com outras crianças.
	27A Participar de brincadeiras de roda, faz de conta em pares ou pequenos grupos.	27B Esperar sua vez de brincar com determinado brinquedo/objeto.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02E001) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	28A Apreciar ações e gestos dos colegas.	28A Interagir por meio de diferentes linguagens com outras crianças e adultos.
	29A Experienciar situações que explorem dinâmicas com os nomes das crianças.	29B Identificar crianças e adultos de seu convívio chamando-os por seu nome.
	30A Comunicar ao professor quando um colega estiver chorando.	30B Vivenciar dinâmicas de troca de afeto criando laços afetivos com crianças e adultos.
	31A Expressar sentimentos em decorrência dos conflitos ocorridos ao usarem materiais de uso coletivo, buscando solucioná-los.	31B Expressar sentimentos em decorrência dos conflitos ocorridos ao usarem materiais de uso coletivo, buscando solucioná-los.
(EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	32A Expressar satisfação em realizar ações como: descer no escorregador, subir em algo, pegar um objeto que está em cima de uma bancada, empilhar peças de brinquedo, alimentar-se sozinho, etc.	32B Ser capaz de realizar ações autonomamente como: alimentar-se, guardar pertences na mochila, escolher brinquedos, etc.
	33A Explorar o próprio corpo em situações de brincadeira e interação.	33B Expressar satisfação por sua imagem, suas características físicas.
	34A Cuidar da autoimagem a partir de sua apresentação pessoal e zelo com seus pertences.	34B Identificar suas características e possibilidades corporais em momentos de interação e brincadeira.
	35A Escolher com qual brinquedo brincar.	35B Manifestar prazer em poder brincar com o seu corpo, por meio de movimentos, gestos de apontar partes de seu corpo mostrando correspondência com a de seus colegas.
(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	36A Demonstrar persistência ao agir autonomamente.	36B Realizar atividades como locomover objetos, trazendo-os ou deixando-os em determinados ambientes quando solicitado.
	37A Vivenciar situações de explorações diversas, com diferentes materiais e em situações de interação com outras crianças e professores(as).	37B Explorar diferentes espaços junto à outras crianças, como: parque, brinquedoteca, cantinho da leitura, espaço para o faz de conta, etc.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	38A Experienciar momentos de partilha, troca ou divisão de brinquedos.	38B Compartilhar brinquedos em suas atividades de explorações, investigações ou de faz de conta.
	39A Brincar com outras crianças, em pequenos ou grandes grupos, onde suas interações aconteçam com maior duração de tempo.	39B Interagir com outras crianças agindo com solidariedade e colaboração.
(EI02E004) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	40A Participar em situações de brincadeira onde possam encenar personagens, fazer uso de suas expressões corporais e faciais.	40B Participar em situações de brincadeira, onde possam expressar-se por meio de diferentes linguagens.
	41A Cooperar com os colegas e professores em situações cotidianas.	41B Cooperar com os colegas e professores em situações cotidianas.
	42A Respeitar os colegas nas situações cotidianas, ouvindo-os, respeitando seus espaços e decisões em, por exemplo, brincar com um objeto e não com outro, etc.	42B Expressar suas ideias, vontades, sentimentos e emoções, sendo ouvido e ouvindo seus colegas.
	43A Escolher histórias, brinquedos, colegas para brincar, etc.	43B Criar enredos e cenários para contar algo vivido ou imaginado.
(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	44A Fazer questionamentos sobre o mundo à sua volta.	44B Descrever situações ou fatos vividos utilizando palavras novas e frases cada vez mais complexas.
	45A Identificar algumas de suas características físicas, seus gostos e preferências.	45B Identificar suas características no reflexo do espelho, em fotografias, bem como realizar um autorretrato por meio do desenho.
	46A Observar diferenças e semelhanças entre si e as demais crianças.	46B Perceber diferenças físicas, preferências e habilidades suas e de seus colegas, respeitando-as.
	47A Ouvir histórias infantis que tratam sobre a diversidade e o respeito às diferenças.	47B Conhecer sua história a partir de relatos de seus familiares e registros de imagens diversos.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	48A Brincar de faz de conta assumindo diferentes papéis, imitando ações e modos de ser de crianças e adultos.	48B Brincar de faz de conta assumindo diferentes papéis, imitando ações e modos de ser de crianças e adultos.
(EI02E006) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	49A Participar em colaboração com outras crianças de jogos e atividades simples, como por exemplo, guardar peças de um brinquedo em uma caixa, recolher objetos do chão, etc.	49B Começar a seguir, de forma gradativa, regras simples de convívio em momentos de alimentação, cuidado com a saúde e brincadeiras.
	50A Participar de situações em que respeite a vez do outro de, por exemplo, falar, brincar com determinado brinquedo, manusear um objeto, etc.	50B Desenvolver o respeito aos combinados estabelecidos por colegas e professores.
	51A Escolher junto com os colegas a história a ser contada, o tema de pesquisa, as brincadeiras coletivas, etc.	51B Participar de diferentes manifestações culturais, como: eventos/festas tradicionais do seu bairro, cidade e estado.
(EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	52A Expressar e falar com o(a) professor(a) sobre seus sentimentos.	52B Procurar o(a) professor(a) para ajudar a resolver conflitos nas brincadeiras e interações com outras crianças.
	53A Procurar o adulto quando não estiver satisfeito com algo.	53B Falar com o (a) professor(a) quando estiver insatisfeito ou para relatar algo que o desagradou.
	54A Falar com colegas no decorrer dos conflitos, nas situações de interações e brincadeiras.	54B Aceitar ajuda e conseguir acalmar-se com o apoio do(a) professor(a) ao vivenciar conflitos nas interações.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p>	<p>Crianças pequenas 4 anos - Prê 1</p>	<p>Crianças pequenas 5 anos - Prê 2</p>
	<p>55A Demonstrar respeito pelos seus colegas ouvindo-os e respeitando suas preferências.</p>	<p>55B Identificar e comunicar ao professor sentimentos de outras crianças.</p>
	<p>56A Acolher o colega com abraços, beijos, sorrisos ou outras expressões.</p>	<p>56B Manifestar-se frente a situações que avalia como injustas, como por exemplo, devolver um brinquedo que foi retirado das mãos de um colega sem o consentimento deste.</p>
	<p>57A Compartilhar brinquedos com outras crianças.</p>	<p>57B Convidar um colega que está sem brincar, para se juntar à brincadeira com ela.</p>
<p>(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p>	<p>59A Demonstrar iniciativa na escolha de brincadeiras e atividades, na seleção de materiais e na escolha de parceiros.</p>	<p>59B Oferecer-se para ajudar ou realizar determinadas ações no cotidiano de forma autônoma.</p>
	<p>60A Realizar, autonomamente, ações simples, como: colocar, recolher, guardar, tirar, desatar, comer sozinho ou colocar a mesa, etc.</p>	<p>60B Realizar autonomamente ações cotidianas como: vestir-se, banhar-se, alimentar-se, organizar materiais, etc.</p>
	<p>61A Participar de atividades desafiadoras como: movimentar-se em circuitos com obstáculos diversos, escalar, confeccionar, montar ou desmontar brinquedos, etc.</p>	<p>61B Aceitar e perseverar frente à desafios, como por exemplo, montar quebra-cabeças, jogos de encaixe, bambolear, pular corda, criar brinquedos, etc.</p>
<p>(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>	<p>62A Participar de práticas coletivas como: brincadeiras de faz de conta, culinária, cuidar de um animalzinho, realizar pintura coletiva, organizar a mesa para o lanche, etc.</p>	<p>62B Participar de brincadeiras coletivas, como: o faz de conta, representando diferentes papéis e convidando outros colegas para entrarem na brincadeira.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	63A Brincar compartilhando propósitos comuns com os colegas.	63B Considerar os interesses e desejos de seus colegas em situações de brincadeira.
	64A Relacionar-se com crianças de diferentes idades em situações de interação e brincadeira.	64B Auxiliar os colegas na realização de ações que não estão conseguindo fazer sozinhos.
(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	65A Comunicar-se com independência, expondo suas ideias, opiniões, relatando algo.	65B Identificar emoções e tentar regulá-las em determinadas situações.
	66A Expressar-se por meio de gestos, movimentos, palavras, expressões corporais, etc.	66B Nomear diferentes emoções e sentimentos de si mesma e nos outros.
	67A Expressar-se por meio de múltiplas linguagens, como: a música, a dança, a arte, a linguagem verbal, o desenho, etc.	67B Expor ideias, acontecimentos, preferências, opiniões para pequenos e grandes grupos em rodas de conversa.
(EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	68A Identificar, nomear e localizar partes do seu corpo.	68B Perceber as mudanças ocorridas em suas características desde o seu nascimento.
	69A Identificar características de seu corpo, como, por exemplo, perceber seus atributos corporais, expressando-os de diferentes maneiras, construindo sua imagem corporal.	69B Perceber e explorar os limites e possibilidades de seu corpo em situações de brincadeira e movimentos.
	70A Valorizar a diversidade a partir do reconhecimento das diferentes características que cada um possui, como por exemplo, ser alto/baixo; ter cabelo curto/comprido/liso/de cachinhos/loiro/castanho/preto/ruivo; ter os olhos de cores diferentes; usar ou não óculos, etc.	70B Apreciar positivamente suas características e a do outro, respeitando suas diferenças e particularidades a partir de dinâmicas em que possa verbalizar o que gosta em si e no outro.
(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	71A Ouvir relatos de familiares ou pessoas de seu convívio sobre os diferentes modos de vida de cada época.	71B Conhecer membros de sua comunidade próxima, conversar com elas sobre o que fazem, por exemplo, o padeiro, o fazendeiro, o pescador, os vizinhos, etc.

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p>	<p>72A Conhecer e participar de manifestações culturais de sua localidade.</p>	<p>72B Realizar pesquisas e entrevistas com familiares sobre suas tradições, de modo a reconhecer elementos da sua identidade cultural, estabelecendo relações entre as características e diferentes modos de viver do seu grupo e o de outros.</p>
	<p>73A Interessar-se por conhecer diferentes culturas e grupos sociais, respeitando seus diferentes modos de viver, ouvindo suas histórias, podendo recontá-las.</p>	<p>73B Conhecer outras culturas, por exemplo, a de seus colegas ou conhecidos, a partir de conversas, brincadeiras, passeios, convidados, etc.</p>
	<p>74A Conhecer objetos antigos e/ou pertencentes a outras culturas.</p>	<p>74B Conhecer, comparar e experimentar vivências, costumes e brincadeiras de outras épocas e de diferentes culturas.</p>
	<p>75A Ouvir e recontar histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países da América.</p>	<p>75B Conhecer outros grupos sociais pessoalmente ou por outros meios de comunicação.</p>
	<p>76A Vivenciar situações de diálogo onde possa expressar e ouvir emoções e descontentamentos.</p>	<p>76B Dialogar para expressar emoções e descontentamentos, sabendo desculpar-se quando agir com desrespeito.</p>
<p>(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>	<p>77A Propor e cumprir combinados.</p>	<p>77B Fazer combinados onde possa opinar nas decisões coletivas.</p>
	<p>78A Utilizar estratégias pacíficas para resolver situações de conflito.</p>	<p>78B Ter atitude de iniciativa e respeito na busca por resolver os problemas relacionais.</p>



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p>	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	<p>79A Expressar, por meio do corpo, de seus gestos e movimentos, desconforto quando está com a fralda suja, ansiedade, medo, afeição etc.</p>	<p>79B Expressar desagrado ao pegarem seus pertences, por exemplo, a chupeta, um paninho ou um brinquedo.</p>
	<p>80A Fazer uso de gestos para indicar seus desejos.</p>	<p>80B Imitar atitudes e ações de crianças e adultos.</p>
	<p>81A Movimentar-se ao ouvir uma música, imitar gestos, como, por exemplo, bater palmas quando observar alguém fazendo o mesmo, etc.</p>	<p>81B Participar de brincadeiras que envolvam seu corpo como instrumento artístico, por exemplo, fazer sons com o próprio corpo, batendo palmas, batendo os pés, etc.</p>
<p>82A Participar de situações de relaxamento corporal.</p>	<p>82B Participar de situações coletivas de dança, imitando e aprendendo novos gestos e movimentos.</p>	

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
<p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p>83A Levantar o corpo ao estar deitado no chão, sentar com ou sem autonomia, ficar em pé com ou sem autonomia, engatinhar ou se arrastar pelo espaço.</p>	<p>83B Envolver-se em brincadeiras de: chutar bola, objetos de diferentes formas, texturas e cores; andar apoiando-se nos mobiliários; arrastar-se em busca de brinquedos; virar o corpo com a intenção de pegar um brinquedo; amassar, empilhar, montar, encaixar, mover e lançar objetos para longe.</p>
	<p>84A Participar de brincadeiras de esconder-se e descobrir-se, por exemplo, cobrir e descobrir o rosto ou alguma outra parte do corpo.</p>	<p>84B Experimentar brincadeiras de esconder e achar objetos, bem como, entrar e sair de determinados espaços, como caixas, etc.</p>
	<p>85A Explorar em situações de brincadeira objetos de diferentes espessuras, texturas e cores.</p>	<p>85B Vivenciar brincadeiras com água, areia, com folhas, gelatinas, etc.</p>
	<p>86A Brincar segurando objetos com as mãos e os pés, passando-os de uma mão para outra ou arremessando-os.</p>	<p>86B Explorar suas possibilidades corporais como: rolar, pular, deitar, levantar, etc.</p>
<p>(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p>	<p>87A Movimentar o corpo ao som de uma música ou usar o corpo para explorar espaços e objetos, como por exemplo, manusear um brinquedo desconhecido, um bichinho, etc.</p>	<p>87B Movimentar-se livremente para explorar espaços e objetos.</p>
	<p>88A Participar de brincadeiras de imitação, como, por exemplo, imitar animais fazendo sons e movimentos, imitar adultos e outras crianças realizando ações cotidianas.</p>	<p>88B Imitar gestos, movimentos e entonações de personagens de desenho animado ou de histórias; imitar o barulho de uma moto, carro ou caminhão; imitar ações como correr, voar, etc.</p>
	<p>89A Movimentar-se ao som de música ou ao interagir com instrumentos sonoros.</p>	<p>89B Imitar gestos de dança com as outras crianças, bem como o gesto de cantar ou ler.</p>
		<p>90B Brincar de faz de conta.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
<p>(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.</p>	<p>91A Reconhecer as pessoas que lhe cuidam.</p>	<p>91B Reconhecer seus pertences e o local onde estão guardados.</p>
	<p>92A Demonstrar desconforto, desprazer ou agrado ao ser trocado, alimentado, ou colocado para dormir, etc.</p>	<p>92B Comunicar ao adulto suas necessidades, como por exemplo, avisar que fez cocô, que quer água, ou alimentar-se.</p>
	<p>93A Buscar objetos de conforto para si.</p>	<p>93B Consolar crianças que choram a partir de demonstrações de afeto ou compartilhando algum objeto com elas.</p>
	<p>94A Solicitar colo ou o aconchego do adulto.</p>	<p>94B Solicitar auxílio em momentos como ao limpar-se, lavar-se, alimentar-se e vestir-se.</p>
<p>(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.</p>	<p>95A Segurar objetos com as mãos, como por exemplo, frutas, a mamadeira, brinquedos, etc.</p>	<p>95B Explorar diferentes objetos quantos as suas funcionalidades, texturas e tamanhos, observando-os e manuseando-os.</p>
	<p>96A Arremessar ou deixar cair objetos no chão ou em direção a uma pessoa.</p>	<p>96B Brincar de empilhar e encaixar objetos ou brinquedos diversos.</p>
	<p>97A Coordenar progressivamente o movimento das mãos ao segurar objetos, como mamadeira, chupeta, copo, etc.</p>	<p>97B Participar de ações em que possam rasgar, amassar, pintar, rabiscar utilizando diferentes recursos.</p>
	<p>98A Manipular objetos de diferentes tamanhos, texturas e tipos, transferindo-os de uma mão para outra, ou segurando-os juntamente com os pés; colocando objetos dentro de outros, etc.</p>	<p>98B Experimentar ações em que possam fazer uso de giz de cera, pincéis, pintura usando os dedos, em suportes diversos etc., como em papéis, no chão, na areia, etc.</p>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p>	<p>Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1</p>	<p>Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2</p>
	<p>99A Participar de brincadeiras de faz de conta, utilizando como referência acontecimentos do cotidiano, personagens diversos, etc.</p>	<p>99B Brincar de faz de conta imitando e recriando situações vividas, enredos, cenários, personagens, etc.</p>
	<p>100A Participar de situações práticas de manifestações culturais de sua localidade.</p>	<p>100B Apreciar a escuta de diferentes estilos de música, dança e outras expressões da cultura corporal, a partir de experiências em que possa vivenciá-la.</p>
	<p>101A Assistir a diferentes manifestações da cultura local.</p>	<p>101B Recriar movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas assistidas.</p>
	<p>102A Participar de brincadeiras envolvendo cantigas de roda, parlendas, rimas, etc.</p>	<p>102B Imitar gestos e movimentos seguindo ritmos variados.</p>
	<p>103A Participar de práticas de cuidado de si em casa e em ambientes sociais, como: higienizar-se, vestir-se e descansar.</p>	<p>103B Conversar sobre a necessidade de se ter bons hábitos de cuidado consigo e com os outros.</p>
<p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p>104A Explorar diferentes espaços a partir de movimentos como: arrastar, correr, pular, pegar algo ou soltar.</p>	<p>104B Explorar diferentes espaços e situações de brincadeira em que sejam desafiados a: andar, correr, saltar, saltitar, pular, subir, escalar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se etc.</p>
	<p>105A Brincar de esconder objetos, de movimentar partes do corpo ou de mover-se em determinado espaço a partir do comando do adulto ou de outras crianças.</p>	<p>105B Brincar a partir de circuitos, de diferentes perspectivas e com diferentes desafios.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p>106A Observar situações a partir de diversas perspectivas como, por exemplo, olhar pela janela, por debaixo da mesa, de cima de um banco, dentro de uma caixa, etc.</p>	<p>106B Percorrer ou inventar trajetos espontaneamente em situações de brincadeira.</p>
	<p>107A Reconhecer o local onde estão seus pertences.</p>	<p>107B Envolver-se em práticas onde possam explorar diferentes espaços e percursos para chegarem em um dado destino, orientados pelo uso de noções de localização: distância/proximidade, à frente/atrás, embaixo/em cima.</p>
<p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>	<p>108A Participar de brincadeiras e jogos teatrais em que se expresse por meio de gestos e movimentos.</p>	<p>108B Envolver-se em brincadeiras e jogos teatrais a partir de histórias, temas e personagens.</p>
	<p>109A Participar de brincadeiras em que siga a orientação de um adulto ou de outra criança para movimentar-se de diferentes formas.</p>	<p>109B Realizar movimentos simples autonomamente ou orientados por um adulto ou outra criança, descrevendo seus movimentos enquanto os realiza.</p>
	<p>110A Deslocar-se no espaço de diferentes modos: rolando, agachando, andando de frente ou de costas, etc.</p>	<p>110B Explorar junto com outras crianças espaços ainda não explorados e que por vez promovam novos desafios, por exemplo, espaços maiores, ou que requeiram delas mais movimento.</p>
<p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p>	<p>111A Realizar ações com auxílio do professor, como por exemplo, utilizar o vaso sanitário, limpar-se, lavar mãos, prender o cabelo, calçar o sapatos, cortar algum alimento, etc.</p>	<p>111B Agir autonomamente em situações em que precise fazer uso do vaso sanitário, vestir-se, ou retirar suas roupas, alimentar-se, escovar os dentes, pentear os cabelos, etc.</p>
	<p>112A Conhecer seus pertences.</p>	<p>112B Utilizar utensílios que a auxiliem a alimentar-se ou higienizar-se.</p>
	<p>113A Realizar ações de cuidado por iniciativa própria.</p>	<p>113B Pedir auxílio sempre que necessário, como por exemplo, para calçar-se, limpar o nariz, limpar-se, etc.</p>

(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
	114A Interessar-se por provar novos alimentos.	114B Interessar-se por provar e conhecer novos alimentos.
(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	115A Manusear diferentes materiais e objetos, por exemplo, explorar objetos frágeis como os feitos com papel.	115B Fazer uso de giz de cera, canetas coloridas, lápis para fazer seus registros gráficos.
	116A Vivenciar experiências de pintura, desenho, rabiscos.	116B Experimentar práticas de manuseio de livros, cadernos, revistas.
	117A Brincar de empilhar, montar, encaixar, etc.	117B Conhecer brinquedos e jogos de sua cultura local.
	118A Experimentar situações em que possam se equilibrar, carregar, guardar e empilhar objetos.	118B Vivenciar situações de desenho, pintura, escrita, recorte e colagem a partir de diferentes instrumentos gráficos e em múltiplos suportes.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
	119A Construir uma imagem positiva de si mesmo reconhecendo e valorizando suas características.	119B Valorizar suas características a partir de representações de auto retrato.
	120A Representar-se em situações de brincadeiras ou teatro, apresentando suas características corporais, sentimentos, sensações ou emoções.	120B Falar positivamente sobre si mesmo, suas características, qualidades, sentimentos, etc.
	121A Experimentar jogos de imitação de si mesmo e de outras pessoas.	121B Vivenciar brincadeiras diante do espelho ou tomando outra criança como referência.

<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>	<p>Crianças pequenas 4 anos - Pré 1</p>	<p>Crianças pequenas 5 anos - Pré 2</p>
<p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>	<p>122A Participar de situações em que possa cantar, gesticular e expressar suas emoções a partir de músicas e cantigas.</p>	<p>122B Demonstrar, a partir de expressões corporais, suas habilidades ou atitudes, características, a partir de gestos e movimentos que as representem.</p>
	<p>123A Experimentar diferentes movimentos juntamente a outras crianças, onde possam imitar, elaborar, recriar ações, utilizando diferentes materiais, como fitas, lençol, bolas, explorando os espaços e a qualidade do movimento a partir de orientações de adultos ou outras crianças.</p>	<p>123B Participar de situações de brincadeira com músicas de diferentes gêneros e ritmos, criando movimentos, gestos e expressões a partir delas.</p>
<p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>	<p>124A Movimentar-se seguindo uma sequência de ações, considerando o compasso definido pela música ou por coordenadas.</p>	<p>124B Criar movimentos e expressões a partir de novos desafios.</p>
	<p>125A Apreciar e realizar apresentações de dança de diferentes gêneros, bem como expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro etc.).</p>	<p>125B Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras, podendo combinar seus movimentos com os de outras crianças.</p>
<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p>	<p>126A Apreciar e realizar encenações teatrais a partir de histórias de sua preferência, podendo fazer uso de fantoches, figuras de sombras, bonecos, etc.</p>	<p>126B Aprender novos movimentos e gestos a partir da observação, imitação e interação com os colegas, utilizando-os em suas apresentações teatrais.</p>
	<p>127A Observar, participar e reconhecer as noções básicas de práticas de autocuidado, como por exemplo, agasalhar-se, limpar o nariz, guardar os seus pertences, limpar seu prato, etc.</p>	<p>127B Realizar ações independentes de autocuidado, como beber água, servir-se, alimentar-se, banhar-se, vestir-se, etc.</p>
	<p>128A Conversar com crianças e adultos sobre práticas sociais de autocuidados nos momentos de alimentação, banho, etc.</p>	<p>128B Conversar com crianças e adultos sobre práticas sociais de autocuidados nos momentos de alimentação, banho, etc.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(E103CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<p>129A Manipular diferentes objetos com tamanhos e pesos diversificados, em situações em que as crianças possam: empilhar, encaixar, rosquear e pinçar, chutar, arremessar e receber.</p>	<p>129B Explorar materiais de diferentes dimensões e matéria, como barro, gelatina, massinha de modelar, argila, etc.</p>
	<p>130A Criar e recriar objetos ou brinquedos a partir de materiais diversos encontrados na natureza.</p>	<p>130B Criar e recriar objetos ou brinquedos a partir de materiais diversos encontrados na natureza ou industrializados.</p>
	<p>131A Ser capaz de pegar e guardar objetos utilizados, organizando e mantendo o ambiente educativo limpo.</p>	<p>131B Ser capaz de cuidar e manter o ambiente educativo e os materiais organizados e higienizados.</p>



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	<p>132A Brincar com o próprio corpo e todos os seus sentidos experimentando e produzindo sons diversos.</p>	<p>132B Brincar com o próprio corpo e todos os seus sentidos experimentando e produzindo sons diversos.</p>
	<p>133A Brincar com as possibilidades expressivas da própria voz.</p>	<p>133B Experimentar sons e tons diferentes para cantar, imitando a vocalização de adultos e outras crianças.</p>
	<p>134A Experimentar a produção de sons diferentes utilizando brinquedos sonoros.</p>	<p>134B Experimentar instrumentos de efeito sonoro na produção de sons diversos.</p>
	<p>136A Escutar e responder à música com movimentos corporais.</p>	<p>136B Ajustar gestos ou posições de seu corpo buscando adequar-se a outras crianças ou professores(as), acompanhando o ritmo da música.</p>
		<p>137B Ajustar seus movimentos corporais na escuta e resposta à música experimentando movimentos rítmicos regulares.</p>
		<p>138B Ampliar e aprimorar suas habilidades e descobertas sobre a música e os movimentos, dançando individualmente e em pares.</p>
<p>(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>	<p>139A Realizar marcas gráficas em seu próprio corpo experimentando diferentes tipos de tintas.</p>	<p>139B Explorar diferentes tintas observando as marcas que deixam e as variações das intensidades das cores.</p>
	<p>140A Experimentar diferentes instrumentos riscantes e tipos de tintas para traçar marcas gráficas em suportes grandes apoiados no chão.</p>	<p>140B Realizar marcas gráficas explorando e reconhecendo diferentes movimentos gestuais ao tentar realizá-las em diferentes suportes.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
<p>(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>	<p>141A Experimentar a utilização de diferentes materiais como folhas, flores e terras de diferentes cores para desenhar e pintar em suportes coletivos.</p>	<p>141B Explorar diferentes materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; utilizando, tintas, água, areia, terra, argila etc.; em vários suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.</p>
	<p>142A Participar de experiências artísticas, utilizando partes do corpo como mãos e pés para brincar produzindo marcas gráficas em suportes coletivos.</p>	<p>142B Participar de experiências artísticas, mesmo que rudimentares, utilizando objetos para riscar, pintar e traçar marcas em situações de autoiniciativa e de escolha.</p>
		<p>143B Desenvolver atitudes de cuidado com o próprio corpo e dos colegas nas experiências com tintas e instrumentos gráficos.</p>
<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>144A Experimentar brinquedos, objetos e materiais do mundo físico e natural para produzir sons.</p>	<p>144B Experimentar brinquedos, objetos e materiais do mundo físico e natural para produzir sons.</p>
	<p>145A Fazer sons agitando e batendo instrumentos.</p>	<p>145B Explorar as qualidades sonoras de objetos e instrumentos musicais diversos, como sinos, flautas, apitos, coquinhos, etc.</p>
	<p>146A Responder a sons familiares com gestos e ações.</p>	<p>146B Explorar fontes sonoras respondendo ao virar em direção ao som quando há mais de um estímulo sonoro presente.</p>
	<p>147A Brincar e divertir-se com canções relacionadas a narrativas, festas e outros acontecimentos típicos de sua cultura.</p>	<p>147B Brincar e divertir-se com canções relacionadas a narrativas, festas e outros acontecimentos típicos de sua cultura.</p>
	<p>148A Aprender sobre os resultados de suas ações com o corpo e com os objetos na produção de sons.</p>	<p>148B Criar sons com o próprio corpo ou objetos/instrumentos ao escutar uma música, buscando acompanhar o seu ritmo.</p>

(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	149A Brincar imitando os adultos no acompanhamento de brincos e parlendas cantadas.	149B Apreciar brincadeiras cantadas, participando, imitando e criando gestos, explorando movimentos, fontes sonoras e materiais.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
	150A Conhecer as canções e reproduzi-las.	150B Inventar pequenos versos a partir de canções conhecidas.
	151A Envolver-se com o corpo na escuta de canções buscando mover-se no compasso da canção.	151B Envolver-se com o corpo na escuta de canções buscando mover-se no compasso da canção.
	152A Brincar com materiais, objetos e instrumentos musicais buscando produzir novos sons.	152B Imitar, inventar e reproduzir criações musicais com diferentes objetos sonoros.
	153A Explorar novos materiais buscando diferentes sons para acompanhar canções que lhe são familiares.	153B Explorar novos materiais buscando diferentes sons para acompanhar canções que lhe são familiares.
	154A Explorar objetos ou instrumentos sonoros buscando descobrir e criar sons e acompanhar o ritmo da música.	154B Adequar os sons produzidos com os diferentes objetos ou instrumentos ao ritmo da música.
	155A Produzir sons, utilizar o próprio corpo, como ao bater palmas, os pés, de forma ritmada, com o auxílio de outras crianças e professores(as).	155B Produzir sons, utilizar o próprio corpo, como ao bater palmas, os pés, de forma ritmada, com o auxílio de outras crianças e professores(as).

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p>156A Explorar diferentes fontes sonoras reconhecendo sua ausência ou presença em diferentes situações.</p>	<p>156B Diferenciar sons dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais.</p>
	<p>157A Expressar-se utilizando diferentes instrumentos musicais, ritmos, velocidades, intensidades, seqüências de melodia e timbres em suas brincadeiras, nas danças ou em interações em duplas, trios ou pequenos grupos.</p>	<p>157B Expressar-se utilizando diferentes instrumentos musicais, ritmos, velocidades, intensidades, seqüências de melodia e timbres em suas brincadeiras, nas danças ou em interações em duplas, trios ou pequenos grupos.</p>
	<p>158A Demonstrar sua preferência por determinadas músicas instrumentais e diferentes expressões da cultura musical brasileira e de outras culturas: canções, acalantos, cantigas de roda, brincos, parlendas, trava-línguas etc.</p>	<p>158B Apreciar os gêneros musicais valorizando a diversidade de produção artística local e das diferentes culturas.</p>
<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p>	<p>159A Criar representações de pessoas e coisas utilizando diferentes materiais, como argila, massa de modelar, areia, etc.</p>	<p>159B Criar produtos com massa de modelar ou argila a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes elementos, como forma, volume, textura, etc.</p>
	<p>160A Expressar-se utilizando diversos suportes, materiais, instrumentos e técnicas.</p>	<p>160B Expressar-se utilizando diversos suportes, materiais, instrumentos e técnicas.</p>
	<p>161A Aprimorar habilidades necessárias ao manuseio dos diferentes materiais e instrumentos relacionando-os aos objetos representados.</p>	<p>161B Explorar texturas, formas e cores manipulando, combinando e misturando tintas e materiais variados.</p>
	<p>162A Criar objetos bidimensionais e tridimensionais a partir de materiais como argila, barro, massa de modelar, papel e tinta.</p>	<p>162B Criar objetos tridimensionais com palitos de madeira, papéis diversos e outros materiais.</p>
	<p>163A Experimentar formas tridimensionais nas brincadeiras de montar, encaixar e empilhar.</p>	<p>163B Experimentar formas tridimensionais nas brincadeiras de montar, encaixar e empilhar.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p>	<p>164A Explorar as características de objetos e materiais - odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço - ao utilizar materiais como argila, barro, massa de modelar, papel, tinta, etc.</p>	<p>164B Explorar as características de objetos e materiais - odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço - ao utilizar materiais como argila, barro, massa de modelar, papel, tinta, etc.</p>
<p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>165A Investigar diferentes fontes sonoras presentes no ambiente escolar ou ao seu redor.</p>	<p>165B Explorar e identificar sons familiares e possibilidades sonoras de objetos de seu cotidiano ou de instrumentos musicais.</p>
	<p>166A Identificar e imitar sons conhecidos, como os sons da natureza (cantos de pássaros, vozes de animais, barulho do vento, da chuva etc.), sons da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, de máquinas, produzidos por objetos e outras fontes sonoras) ou o silêncio.</p>	<p>166B Repetir e recriar sons ou canções conhecidas e usar nas brincadeiras.</p>
	<p>167A Experimentar ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.</p>	<p>167B Experimentar ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.</p>
	<p>168A Interessar-se por canções ou brincadeiras cantadas apresentadas pelos(as) professores(as) ou seus colegas.</p>	<p>168B Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo.</p>
	<p>169A Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.</p>	<p>169B Apreciar músicas de diferentes tradições culturais buscando cantar juntos e imitar os gestos comuns.</p>

<p>(EI02TS04RN) Desenvolver a sensibilidade e a capacidade de apreciação estética e criação de obras artísticas em diferentes linguagens das artes visuais.</p>	<p>Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1</p>	<p>Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2</p>
	<p>170A Contemplar e recriar obras artísticas em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, multimídias, etc.), contextualizando sua produção.</p>	<p>170B Apreciar, recriar e criar obras artísticas em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, multimídias, etc.), contextualizando sua produção.</p>
	<p>171A Explorar procedimentos necessários para modelar, desenhar e pintar e suas diferentes possibilidades de manuseio e técnicas a partir da intencionalidade na produção artística.</p>	<p>171B Explorar e aprofundar suas descobertas em relação a procedimentos necessários para modelar, desenhar, pintar e fotografar e suas diferentes possibilidades de manuseio e técnicas a partir da intencionalidade na produção artística.</p>
	<p>172A Desenvolver atitudes de cuidado e apreciação pela produção própria e a dos colegas.</p>	<p>172B Desenvolver atitudes de cuidado e apreciação pela produção própria e a dos colegas.</p>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>	<p>Crianças pequenas 4 anos - Pré 1</p>	<p>Crianças pequenas 5 anos - Pré 2</p>
	<p>173A Produzir e apreciar sons explorando diferentes objetos sonoros e materiais encontrados no seu cotidiano.</p>	<p>173B Produzir criações musicais com diferentes objetos sonoros e materiais encontrados no seu cotidiano.</p>
	<p>174A Cantar canções conhecidas acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais.</p>	<p>174B Experimentar produzir sons com fins de trilha sonora, participando da composição e escolha desses sons para narrativas, eventos culturais e festivos.</p>
	<p>175A Confeccionar e experimentar instrumentos musicais de percussão, de sopro, de corda com materiais alternativos.</p>	<p>175B Confeccionar e experimentar instrumentos musicais de percussão, de sopro e de corda com materiais alternativos.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>	<p>176A Utilizar brinquedos sonoros ou instrumentos musicais para participar de brincadeiras, encenações e vivências de dança.</p>	<p>176B Utilizar brinquedos sonoros ou instrumentos musicais para participar de encenações ou criações musicais.</p>
	<p>177A Contar histórias usando modulações de voz e objetos sonoros.</p>	<p>177B Contar histórias usando modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais.</p>
	<p>178A Reconhecer canções características que marcam eventos específicos da cultura local.</p>	<p>178B Reconhecer e apreciar canções características da cultura local.</p>
	<p>179A Desenvolver atitudes de apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos.</p>	<p>179B Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos.</p>
<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>	<p>180A Expressar-se, comunicar-se e divertir-se, ao mesmo tempo em que explora, investiga e faz descobertas e conexões por meio de desenhos, rabiscos, pinturas, construções, esculturas, colagens, dobraduras etc.</p>	<p>180B Expressar suas ideias, sentimentos e experiências e atribuir sentidos ao mundo experimentando pintar, desenhar, modelar, construir, fotografar à sua maneira.</p>
	<p>181A Fazer desenhos de observação focando nos detalhes.</p>	<p>181B Utilizar a investigação que realiza sobre o espaço, as imagens, as coisas ao seu redor para significar e incrementar sua produção artística.</p>
	<p>182A Construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato indígena ou de outras tradições culturais.</p>	<p>182B Construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato indígena ou de outras tradições culturais.</p>
	<p>183A Construir casas ou castelos com cartas/cartões, madeira, panos e outros materiais.</p>	<p>183B Construir casas ou castelos com cartas/cartões, madeira, panos e outros materiais.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>	<p>184A Fazer dobraduras com representações de objetos e animais.</p>	<p>184B Fazer dobraduras com representações de objetos e animais.</p>
	<p>185A Produzir brinquedos com materiais alternativos, como bonecas de pano ou de espigas de milho, carrinhos de lata, petecas, entre outros características de seu grupo cultural.</p>	<p>185B Produzir brinquedos com materiais alternativos, como bonecas de pano ou de espigas de milho, carrinhos de lata, petecas, entre outros características de seu grupo cultural.</p>
	<p>186A Construir estruturas com gravetos, folhas secas, blocos, copos plásticos, embalagens de papelão.</p>	<p>186B Construir estruturas com gravetos, folhas secas, blocos, copos plásticos, embalagens de papelão.</p>
	<p>187A Experimentar e apreciar efeitos de luz e sombra sobre objetos ou espaços, utilizando velas ou lanternas.</p>	<p>187B Experimentar e apreciar efeitos de luz e sombra sobre objetos ou espaços, utilizando velas ou lanternas.</p>
	<p>188A Pintar usando diferentes suportes (papéis, panos, telas, pedaços de metal ou acrílico) e materiais (aquarela, tinta guache, tinta feita com materiais da natureza, lápis de cor, canetas hidrográficas, esmalte de unhas).</p>	<p>188B Pintar usando diferentes suportes (papéis, panos, telas, pedaços de metal ou acrílico) e materiais (aquarela, tinta guache, tinta feita com materiais da natureza, lápis de cor, canetas hidrográficas, esmalte de unhas).</p>
	<p>189A Explorar a diversidade de padrões de uso de cores em diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento para fazer suas criações artísticas.</p>	<p>189B Explorar a diversidade de padrões de uso de cores em diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento para fazer suas criações artísticas.</p>
<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<p>190A Brincar com a música explorando objetos ou instrumentos musicais para acompanhar seu ritmo.</p>	<p>190B Explorar, em situações de brincadeira com música, variações de velocidade e intensidade na produção de sons.</p>
	<p>191A Reconhecer, em situações de escuta de música, algumas características dos sons.</p>	<p>191B Experimentar, no contato com objetos e instrumentos musicais, os sons agudos e graves (altura), tocar forte ou fraco (intensidade) e produzir sons curtos ou longos (duração).</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<p>192A Explorar ambientes à sua volta procurando objetos e coisas que tenham sons diferentes dos que já conhecem.</p>	<p>192B Imitar, inventar e reproduzir criações musicais.</p>
	<p>193A Dançar conforme a música e as diferentes manifestações sonoras encontrando movimentos diferentes para expressar cada uma delas.</p>	<p>193B Dançar conforme a música e as diferentes manifestações sonoras encontrando movimentos diferentes para expressar cada uma delas.</p>
	<p>194A Descobrir a reação dos diferentes tipos de som no seu corpo.</p>	<p>194B Criar formas de se expressar por meio dos sons que seu corpo emite e que sua voz pode criar.</p>
	<p>195A Apreciar canções, brincadeiras e instrumentos musicais típicos de sua cultura de outras tradições culturais.</p>	<p>195B Contextualizar e apreciar canções, brincadeiras e instrumentos musicais típicos de sua cultura de outras tradições culturais.</p>
<p>(EI03TS04RN) Interagir com linguagens artísticas, conhecendo, apreciando e produzindo obras de arte em diferentes contextos.</p>	<p>196A Apreciar e produzir obras de arte refletindo sobre os elementos que permitem sua concretização (forma, espaço, cor, luz, textura, volume, linhas, pontos, etc.) e sobre os suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados em sua produção.</p>	<p>196B Apreciar e produzir obras de arte refletindo sobre os elementos que permitem sua concretização (forma, espaço, cor, luz, textura, volume, linhas, pontos, etc.) e sobre os suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados em sua produção.</p>
	<p>197A Criar, recriar e fazer releituras de obras de arte em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, multimídia, etc.)</p>	<p>197B Criar, recriar e fazer releituras de obras de arte em diferentes linguagens (gráficas, plásticas, multimídia, etc.)</p>
	<p>198A Construir uma atitude de autoconfiança por sua produção artística e de respeito pela produção dos colegas.</p>	<p>198B Construir uma atitude de autoconfiança por sua produção artística e de respeito pela produção dos colegas.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03TS04RN) Interagir com linguagens artísticas, conhecendo, apreciando e produzindo obras de arte em diferentes contextos.</p>	<p>199A Construir repertórios visuais a partir da exploração das diversas formas, texturas e cores do mundo, do acesso a obras artísticas produzidas ao longo da história da humanidade e àquelas produzidas na sua comunidade e na sua cidade.</p>	<p>199B Construir repertórios visuais a partir da exploração das diversas formas, texturas e cores do mundo, do acesso a obras artísticas produzidas ao longo da história da humanidade e àquelas produzidas na sua comunidade e na sua cidade.</p>
	<p>200A Apreciar produções artísticas (pintura, teatro, cinema, etc.) da cultura local, regional, nacional e internacional, expressando suas preferências por meio de sensações e sentidos.</p>	<p>200B Apreciar produções artísticas (pintura, teatro, cinema, etc.) da cultura local, regional, nacional e internacional, expressando suas preferências por meio de sensações e sentidos.</p>
	<p>201A Contextualizar informações sobre aspectos da história da arte, a biografia e a produção artística de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais.</p>	<p>201B Contextualizar informações sobre aspectos da história da arte, a biografia e a produção artística de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais.</p>



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p>	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	<p>202A Participar com expressões e gestos de brincadeiras cantadas envolvendo seu nome.</p>	<p>202B Reconhecer seu nome e os dos colegas nas canções e brincadeiras cantadas.</p>
	<p>203A Manifestar-se quando for chamado por seu nome.</p>	<p>203B Manifestar-se quando é chamado por seu nome.</p>
	<p>204A Reconhecer os nomes dos adultos com quem convive direcionando o olhar quando ouvir chamar por eles.</p>	<p>204B Reconhecer os nomes dos adultos e colegas quando chamados direcionando o olhar ou apontando para eles.</p>
		<p>205B Reconhecer sua foto, as dos colegas e pessoas próximas quando verbalizam seus nomes.</p>
<p>(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p>	<p>206A Responder a comandos de brincadeiras simples de interação por meio de gestos, movimentos ou balbucios.</p>	<p>206B Participar de brincadeiras simples de interação, associando gestos e movimentos às canções ouvidas.</p>
	<p>207A Interessar-se pela escuta de acalantos, cantigas de roda, poemas e parlendas.</p>	<p>207B Desenvolver o prazer por escutar músicas e poemas, solicitando seus favoritos.</p>
		<p>208B Repetir acalantos, cantigas de roda, poemas e parlendas.</p>
<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p>	<p>209A Manifestar emoções a partir das histórias por meio de gestos, movimentos e balbucios.</p>	<p>209B Brincar com elementos da narrativa de histórias conhecidas imitando ações e falas de personagens.</p>
	<p>210A Brincar de ler manuseando livros e apontando ilustrações.</p>	<p>210B Imitar comportamentos do leitor ao explorar livros.</p>
		<p>211B Compartilhar com crianças e adultos seus interesses pelas histórias.</p>
		<p>212B Conhecer um conjunto de histórias formando um repertório de histórias preferidas.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p>		<p>213B Ampliar o conjunto de palavras conhecidas fazendo usos destas ao apontar ilustrações nos livros.</p>
	<p>214A Ter prazer ao escutar histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudio, vídeos, etc.</p>	<p>214B Gostar de escutar histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudio, vídeos, etc.</p>
<p>(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>	<p>215A Expressar por meio de gestos, expressões faciais e balbucios as emoções e sentidos para as imagens representadas nos livros e sua relação as histórias narradas.</p>	<p>215B Nomear personagens ou objetos conhecidos em ilustrações e imagens de livros.</p>
	<p>216A Interessar-se pelas ilustrações e imagens dos livros buscando atribuir a elas algum significado e expressando-se de diferentes formas ao interagir com a narrativa.</p>	<p>216B Reagir e expressar seus sentimentos e curiosidades frente à narrativa escutada relacionando-a as ilustrações.</p>
	<p>217A Interagir com adultos nos acalantos, cantigas de roda, poemas e parlendas entoadas com diferentes ritmos.</p>	<p>217B Interessar-se por repetir acalantos, cantigas de roda, poemas e parlendas explorando o ritmo, a sonoridade e a conotação das palavras.</p>
	<p>218A Participar da escuta de histórias lidas, contadas, representadas por fantoches, narradas por áudio, por encenações de dramatização ou dança, narrada com apoio de imagens.</p>	<p>218B Interessar-se por observar e imitar entonações, gestos, movimentos ou expressões ao participar de situações de leitura de história ou de exploração de livros.</p>
	<p>219A Comunicar-se por meio da vocalização, gestos ou movimentos nas situações de leitura de história e brincadeiras cantadas.</p>	<p>219B Usar palavras acompanhadas de gestos para comunicar-se em situações de brincadeiras cantadas e leitura de histórias.</p>
	<p>220A Observar adultos lendo histórias acompanhadas por gestos e movimentos, repetindo-os ou criando-os.</p>	<p>220B Explorar livros buscando contar suas histórias, fazendo uso de diferentes entonações, gestos, expressões ou movimentos corporais.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.		221B Usar palavras aprendidas nas histórias escutadas
		222B Brincar com enredos, objetos ou adereços, tendo como referência histórias conhecidas.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos ao ler histórias e ao cantar.	223A Interagir com adultos nos acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas entoadas com diferentes ritmos.	223B Interessar-se por repetir acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas explorando o ritmo, a sonoridade e a conotação das palavras.
	224A Participar da escuta de histórias lidas, contadas, representadas por fantoches, narradas por áudio, por encenações de dramatização ou dança, narrada com apoio de imagens.	224B Interessar-se por observar e imitar entonações, gestos, movimentos ou expressões ao participar de situações de leitura de história ou de exploração de livros.
	225A Comunicar-se por meio da vocalização, gestos ou movimentos nas situações de leitura de história e brincadeiras cantadas.	225B Usar palavras acompanhadas de gestos para comunicar-se em situações de brincadeiras cantadas e leitura de histórias.
	226A Observar os professores lendo histórias acompanhadas por gestos e movimentos, repetindo-os ou criando-os.	226B Explorar livros buscando contar suas histórias, fazendo uso de diferentes entonações, gestos, expressões ou movimentos corporais.
		227B Usar palavras aprendidas nas histórias escutadas
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	228A Esconder parte do corpo e/ou objetos e ter prazer ao encontrar, envolvendo-se em situações de dar e receber, esconder e encontrar.	228B Interagir em situações de brincadeiras por meio de gestos e movimentos.
	229A Expressar-se por meio de gestos, como, dizer “sim” ou “não” balançando a cabeça ou dar tchau balançando a mão.	229B Fazer uso de palavras ou frases que possam comunicar uma ideia, uma intenção ou uma necessidade.
	230A Expressar seus desejos, ideias e necessidades por meio de vocalização, balbucios, gestos e movimentos.	230B Sinalizar, por meio de vocalização, balbucios, gestos, movimentos e expressões gráficas algo que deseja.

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
<p>(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p>231A Brincar e interagir com seus pares buscando se fazer comunicar.</p>	<p>231B Interessar-se por comunicar-se com professores e colegas fazendo uso de diferentes formas de expressão e buscando se fazer entender.</p>
	<p>232A Responder a uma solicitação ou gesto intencional de comunicação, fazendo uso de diferentes formas de expressão.</p>	<p>232B Responder a uma solicitação ou gesto intencional de comunicação, fazendo uso de diferentes formas de expressão.</p>
<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet, etc.).</p>	<p>233A Participar de leitura e momentos de exploração livre de livros, poemas e parlendas.</p>	<p>233B Explorar diferentes tipos de materiais impressos imitando ações e comportamentos típicos de um leitor, como virar a página, apontar as imagens, usar palavras, gestos ou vocalização na intenção de ler em voz alta o que está escrito.</p>
	<p>234A Escutar músicas em aparelhos de som, computador, tablet ou smartphone.</p>	<p>234B Escutar músicas em aparelhos de som, computador, tablet ou smartphone.</p>
	<p>235A Interessar-se pela exploração de diferentes materiais impressos e audiovisuais.</p>	<p>235B Explorar livremente diferentes materiais impressos e audiovisuais, como gravadores, filmadoras ou máquinas fotográficas e apreciar esses registros em suas brincadeiras.</p>
<p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p>236A Divertir-se com a escuta de diferentes gêneros textuais, como parlendas, poemas, canções, histórias, receitas, etc.</p>	<p>236B Divertir-se ao escutar poemas, parlendas e canções brincando com tecidos, registrando suas preferidas por meio de fotografias, áudios, desenhos, modelagens, etc.</p>
		<p>237B Participar de situações sociais nas quais tenham contato com as finalidades de textos em diferentes gêneros, como fazer uma receita de algo para comer ou de uma tinta para misturar.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	238A Interessar-se por explorar diferentes instrumentos e suportes de escrita em situações de brincadeira ou de pequenos grupos.	238B Explorar instrumentos e suportes de escrita em seus espaços de brincadeira, nas paredes de sua sala, nos objetos e materiais que fazem parte de seu cotidiano.
		239B Reconhecer os livros demonstrando preferência por alguns.
		240B Solicitar a leitura de um poema ou a escuta de uma canção apontando para um cartaz ou imagem.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
	241A Interagir com outras crianças e demais pessoas, falando sobre suas experiências pessoais, relatando fatos significativos, expressando-se e comunicando-se por meio do corpo, do movimento, da dança, da mímica, do som, da música, de suas esculturas, desenhos ou do teatro.	241B Expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens, como a dança, o desenho, a mímica, a música, a oralidade e os rabiscos.
	242A Utilizar palavras ou construções de frases simples para se expressar, iniciando diálogos estruturados, formulando perguntas e ampliando o vocabulário.	242B Interessar-se por interagir com outras crianças fazendo uso da linguagem verbal, tentando se fazer entender e tendo atenção ao escutar o outro.
	243A Conversar sobre seus interesses em contextos de brincadeiras, jogos e atividades em pequenos grupos e pares.	243B Conversar sobre seus interesses em contextos de brincadeiras, jogos e atividades em pequenos grupos e pares.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p>	<p>244A Interessar-se por jogos com a linguagem, explorando seus sons, seus efeitos e intensidades.</p>	<p>244B Recitar poemas e parlendas criando diferentes entonações e ritmos.</p>
	<p>245A Envolver-se em situações na quais se divertem em brincadeiras de roda cantadas.</p>	<p>245B Declamar textos poéticos conhecidos nas brincadeiras como corre-cotia, pula corda etc.</p>
	<p>246A Recitar parlendas em suas brincadeiras, criando novas rimas e divertindo-se com suas produções.</p>	<p>246B Criar sons enquanto canta ou cria uma música ou um poema.</p>
	<p>247A Participar de situações de declamações, escutando histórias rimadas e brincando com o ritmo de uma declamação.</p>	<p>247B Divertir-se ao brincar com a linguagem, criando sons e reconhecendo rimas e aliterações.</p>
	<p>248A Escutar e brincar com textos poéticos, como, por exemplo, as canções, os poemas, as parlendas e as histórias com rimas.</p>	<p>248B Brincar com as palavras que rimam nos textos, divertindo-se com seus sons ou criando novas rimas.</p>
	<p>249A Recontar textos conhecidos utilizando-os em suas brincadeiras com a imitação de gestos e entonações dos personagens.</p>	<p>249B Recontar textos conhecidos utilizando-os em suas brincadeiras com a imitação de gestos e entonações dos personagens.</p>
<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p>250A Interessar-se por aprender sobre a linguagem que é usada em cada tipo de texto, sua função, seu conteúdo e seu formato.</p>	<p>250B Interessar-se por aprender sobre a linguagem que é usada em cada tipo de texto, sua função, seu conteúdo e seu formato.</p>
	<p>251A Fazer uso de diferentes técnicas, materiais e recursos gráficos para produzir ilustrações.</p>	<p>251B Fazer uso de diferentes técnicas, materiais e recursos gráficos para produzir ilustrações.</p>
	<p>252A Refletir sobre a relação das ilustrações com o texto nas situações de leitura de histórias pelo adulto.</p>	<p>252B Perceber que algumas ilustrações apresentam o que está escrito na narrativa e outras complementam ou agregam uma nova informação ao texto.</p>
	<p>253A Ordenar ilustrações de uma história e ilustrar momentos de narrativas.</p>	<p>253B Ordenar ilustrações de uma história e ilustrar momentos de narrativas.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p>254A Imitar alguns comportamentos e procedimentos típicos de leitores, como no ato de acompanhar com o dedo a parte do texto que está sendo lido, de identificar em um índice o número da página em que está o texto a ser lido, usar a ilustração como referência para lembrar uma passagem do texto, etc.</p>	<p>254B Buscar o título da história no índice, ler textos memorizados com a ajuda do(a) professor(a), fazendo uso de procedimentos como acompanhar o texto com o dedo seguindo da esquerda para a direita.</p>
<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p>	<p>255A Interessar-se pela escuta de histórias a partir de um repertório de narrações conhecidas.</p>	<p>255B Diferenciar histórias conhecidas considerando os principais acontecimentos, personagens e cenários.</p>
	<p>256A Identificar regularidades nos diferentes textos, conversando e refletindo para além do seu conteúdo, mas também sobre sua estrutura.</p>	<p>256B Refletir sobre a organização textual da narrativa, respondendo a perguntas como: "quem?", "o quê?", "quando?", "como?" e "por quê?".</p>
	<p>257A Falar sobre os personagens e cenários da história, identificando, por exemplo, algumas de suas características.</p>	<p>257B Identificar as ações e intenções dos personagens nas diferentes situações da narrativa.</p>
	<p>258A Recontar ou dramatizar histórias a partir de suas ilustrações.</p>	<p>258B Interessar-se por identificar características dos personagens das histórias para incrementar cenários e adereços em suas brincadeiras de faz de conta.</p>
	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p>259A Conversar umas com as outras, contando seus planos, suas experiências pessoais significativas, descrevendo objetos, acontecimentos e relações, brincando e construindo narrativas comuns, negociando papéis, cenários e lidando com possíveis conflitos.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	260A Contribuir em situações de conversas em grandes e pequenos grupos ou duplas, relatando suas experiências pessoais e interessando-se por escutar o relato dos colegas.	260B Contribuir em situações de conversas em grandes e pequenos grupos ou duplas, relatando suas experiências pessoais e interessando-se por escutar o relato dos colegas.
	261A Compreender o conteúdo e o propósito de diferentes mensagens em diversos contextos.	261B Compreender o conteúdo e o propósito de diferentes mensagens em diversos contextos.
(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	262A Recontar histórias ao brincar de faz de conta.	262B Recontar histórias ao brincar de faz de conta.
	263A Observar semelhanças e diferenças entre as histórias.	263B Fazer relações entre diferentes histórias conhecidas.
	264A Contar aos(as) professores(as) e colegas histórias criadas ou conhecidas.	264B Ditar histórias criadas ou memorizadas aos(as) professores(as) e colegas.
	265A Criar narrativas a partir da apreciação de fatos, imagens ou de temas que são do seu interesse.	265B Criar histórias com ou sem o apoio de imagens, fotos ou temas disparadores.
(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	266A Explorar materiais escritos em seus contextos sociais por meio da brincadeira, como, por exemplo, brincar de correio, de escritório, de supermercado, de banco, de livreria etc.	266B Interessar-se por portadores textuais, buscando fazer uso deles nas práticas cotidianas segundo seus usos sociais.
	267A Localizar seu nome na lista de nomes de sua turma, nos crachás e na identificação dos materiais escolares.	267B Identificar seu nome e de seus colegas na lista de nomes de sua turma, nos crachás e na identificação dos materiais escolares.
	268A Folhear livros contando suas histórias para seus colegas em situações de livre escolha.	268B Folhear livros contando suas histórias para seus colegas em situações de livre escolha.
	269A Produzir bilhetes, cartas e/ou cartões aos seus colegas ou familiares tendo o(a) professor(a) como escriba.	269B Escrever bilhetes, cartas e/ou cartões aos seus colegas ou familiares tendo o(a) professor(a) como escriba ou fazendo uso da escrita espontânea.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p>270A Interessar-se por participar de situações de exploração de portadores de diferentes gêneros textuais em brincadeiras ou atividades de pequenos grupos.</p>	<p>270B Explorar textos, em seus suportes e usá-los em suas brincadeiras e atividades individuais ou em pequenos grupos.</p>
	<p>271A Participar de diferentes situações de leitura de diversos gêneros textuais, como, por exemplo, histórias, parlendas, trava-línguas, receitas, capa de CDs e DVDs, entre outros.</p>	<p>271B Familiarizar-se com diferentes gêneros textuais, como, por exemplo, brincar recitando parlendas, buscar o jornal para encontrar informação sobre uma atividade cultural, participar de atividades de culinária fazendo uso de livros de receitas etc.</p>
	<p>272A Participar de momentos coletivos de leitura e interação com textos digitais explorando seus recursos audiovisuais.</p>	<p>272B Participar de momentos coletivos de leitura e interação com textos digitais explorando suas mídias, imagens, gráficos, etc.</p>
<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p>273A Interessar-se pela escrita e sua representação gráfica, identificando nos textos a direção da escrita, bem como a presença de letras e de desenhos.</p>	<p>273B Interessar-se pela escrita e sua representação gráfica, identificando nos textos a direção da escrita, bem como a presença de letras e de desenhos.</p>
	<p>274A Utilizar seus desenhos como uma forma de comunicação.</p>	<p>274B Utilizar seus desenhos como uma forma de comunicação.</p>
	<p>275A Experimentar escrever seu nome com rabiscos sempre que for necessário.</p>	<p>275B Escrever o nome à sua maneira sempre que for necessário.</p>
	<p>276A Fazer uso de garatujas com a intenção de uma comunicação escrita.</p>	<p>276B Fazer uso de garatujas, rabiscos e letras (ainda que de forma não convencional), em seus registros de comunicação.</p>
	<p>277A Imitar comportamentos de escritor ao fazer de conta que escrevem recados e textos diversos.</p>	<p>277B Produzir textos diversos e comunicações escritas com objetivos e destinatários específicos.</p>

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>	<p>Crianças pequenas 4 anos - Prê 1</p>	<p>Crianças pequenas 5 anos - Prê 2</p>
	<p>278A Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção.</p>	<p>278B Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção.</p>
	<p>279A Participar de rodas de conversa onde discutem seus pontos de vista sobre um assunto.</p>	<p>279B Debater um assunto polêmico do cotidiano da unidade, por exemplo, como organizar o uso dos brinquedos do parque etc.</p>
	<p>280A Descrever como foi feita uma produção individual ou coletiva de um texto, uma escultura, uma coreografia etc.</p>	<p>280B Organizar oralmente as etapas de uma tarefa, os passos de uma receita culinária, do preparo de uma tinta ou as regras para uma brincadeira, etc.</p>
	<p>281A Expressar oralmente opinião sobre um relato apresentado por um colega ou pelo(a) professor(a).</p>	<p>281B Expressar oralmente ideias, opiniões e sentimentos relativos às diferentes situações vivenciadas no cotidiano.</p>
	<p>282A Conversar sobre suas fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>	<p>282B Conversar sobre suas fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
	<p>283A Interessar-se por fazer uso da escrita espontânea para comunicar suas ideias e opiniões aos colegas, professores(as) e demais adultos.</p>	<p>283B Escrever umas às outras, aos seus familiares e a pessoas da comunidade escolar.</p>
<p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>	<p>284A Desenvolver o hábito e o prazer por escutar, recitar e ler textos poéticos.</p>	<p>284B Desenvolver o hábito e o prazer por escutar, recitar e ler textos poéticos.</p>
	<p>285A Declamar poemas, parlendas e canções em suas brincadeiras.</p>	<p>285B Declamar seus poemas e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	286A Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças.	286B Divertir-se conversando sobre as palavras rimadas ao brincar com seu ritmo, identificando rimas, assonâncias e aliterações.
	287A Compreender as relações entre a oralidade e a escrita, participando de atividades em pequenos grupos nos quais buscam corresponder a leitura dos textos favoritos que já conhecem de memória com sua escrita.	287B Compreender as relações entre a oralidade e a escrita, fazendo correspondência entre a leitura dos textos que já conhecem de memória com sua escrita.
		288B Identificar que os textos se dividem em partes e o verso corresponde a uma delas.
(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	289A Construir um repertório de histórias conhecidas e memorizadas, participando de situações de leitura com os colegas.	289B Acompanhar a leitura de textos que sabem de cor, identificando palavras conhecidas, suas ilustrações, e a parte do texto escrito a que se referem.
	290A Recontar narrativas, apoiadas nas ilustrações ou na identificação de partes do texto ou de palavras conhecidas.	290B Recontar narrativas, apoiadas nas ilustrações ou na identificação de partes do texto ou de palavras conhecidas.
	291A Localizar no texto o nome dos personagens.	291B Ordenar ilustração e corresponder com o texto.
	292A Recontar narrativas, apoiadas nas ilustrações ou na identificação de partes do texto ou de palavras conhecidas.	292B Recontar narrativas, apoiadas nas ilustrações ou na identificação de partes do texto ou de palavras conhecidas.
	293A Localizar no texto o nome dos personagens.	293B Ordenar ilustração e corresponder com o texto.
	294A Explorar e manusear livros fazendo suas investigações, brincando com seu enredo e criando contextos de leitura e dramatização em suas brincadeiras individuais ou em pequenos grupos.	294B Interessar-se por folhear livros e escolher aqueles que mais gostam para ler em momentos individuais.

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>	<p>295A Apropriar-se das narrativas e se interessar por conversar e brincar com elas, desenvolvendo sua imaginação e sua criatividade, ao mesmo tempo em que se apropriam de noções da linguagem e da escrita.</p>	<p>295B Apropriar-se das narrativas e se interessar por conversar e brincar com elas, desenvolvendo sua imaginação e sua criatividade, ao mesmo tempo em que se apropriam de noções da linguagem e da escrita.</p>
	<p>296A Construir e representar histórias, apropriando-se da estrutura da narrativa, identificando seus personagens e cenários, sua trama e sua sequência cronológica, em situações de brincadeiras e jogos teatrais.</p>	<p>296B Conversar acerca dos elementos da estrutura narrativa de histórias conhecidas, identificando personagens, cenários, trama e sequência cronológica, para a construção de roteiros de vídeos ou encenações.</p>
	<p>297A Apreciar diversas situações de escuta de histórias, seja por meio da leitura ou contação pelo(a) professor(a), por outra criança, por dramatizações, filmes ou áudios.</p>	<p>297B Apreciar diversas situações de escuta de histórias, seja por meio da leitura ou contação pelo(a) professor(a), por outra criança, por dramatizações, filmes ou áudios.</p>
	<p>298A Envolver-se em situações de pequenos grupos, contribuindo para a construção de roteiros de vídeos ou encenações coletivas.</p>	<p>298B Ditar partes da história ao participar da construção de roteiros de vídeos ou encenações.</p>
<p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>	<p>300A Desenvolver a capacidade de recuperar um texto de memória, de atentar para a sua linguagem, de controlar a velocidade da fala, de conscientizar-se sobre a estabilidade de um texto e sobre a diferença entre o texto escrito e aquilo que se fala sobre ele, ao recontar histórias tendo o(a) professor(a) como escriba.</p>	<p>300B Desenvolver a capacidade de recuperar um texto de memória, de atentar para a sua linguagem, de controlar a velocidade da fala, de conscientizar-se sobre a estabilidade de um texto e sobre a diferença entre o texto escrito e aquilo que se fala sobre ele, ao recontar histórias tendo o(a) professor(a) como escriba.</p>
	<p>301A Interessar-se por participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias.</p>	<p>301B Criar e escrever suas próprias narrativas a partir de um bom repertório de narrações conhecidas e memorizadas.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	302A Relatar aos colegas histórias lidas por alguém de sua família.	302B Relatar aos colegas histórias lidas por alguém de sua família.
	303A Escolher e gravar poemas para enviar a outras crianças ou aos familiares e participar de sarau literário, narrando ou recitando seus textos favoritos.	303B Escolher e gravar poemas para enviar a outras crianças ou aos familiares e participar de sarau literário, narrando ou recitando seus textos favoritos.
(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	304A Envolver-se em situações de reconto de histórias expressando satisfação e gosto por suas conquistas.	304B Envolver-se em situações de reconto de histórias expressando satisfação e gosto por suas conquistas.
	305A Memorizar partes dos textos para recontá-los em contextos de função social, como em saraus literários, em uma peça de teatro, na construção da narrativa de uma encenação, etc.	305B Recontar oralmente textos de histórias conhecidas em contextos de socialização.
	306A Fazer uso de expressões da linguagem da narrativa, como "era uma vez", ao recontar ou criar suas próprias histórias.	306B Utilizar expressões da linguagem escrita em suas produções orais e escritas de histórias.
	307A Criar e escrever histórias de aventuras, definindo o ambiente em que ela ocorre, as características e desafios de seus personagens.	307B Criar e escrever histórias de aventuras, definindo o ambiente em que ela ocorre, as características e desafios de seus personagens.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	308A Escutar, explorar e conversar sobre diversos gêneros textuais em diferentes portadores.	308B Identificar e utilizar diferentes estruturas gráficas dos textos segundo seu gênero e seus portadores.
	309A Desenvolver atitudes típicas de um leitor, como buscar informação de ingredientes em uma receita, buscar o título de uma história no índice do livro etc.	309B Desenvolver atitudes típicas de um leitor, como buscar informação de ingredientes em uma receita, buscar o título de uma história no índice do livro etc.

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>	<p>310A Buscar informações sobre algum tema a ser estudado em livros ou revistas com textos informativos, fazendo uso da leitura das fotos ou legendas para se apropriar de informações.</p>	<p>310B Buscar informações sobre algum tema a ser estudado em livros ou revistas com textos informativos, fazendo uso da leitura das fotos ou legendas para se apropriar de informações.</p>
	<p>311A Experimentar ler textos diversos apoiada nas informações sobre o gênero, o conteúdo ou a autoria dos textos.</p>	<p>311B Experimentar ler textos diversos apoiada nas informações sobre o gênero, o conteúdo ou a autoria dos textos.</p>
	<p>312A Experimentar ler textos digitais interagindo com os elementos disponíveis como mídias, imagens, gráficos, etc.</p>	<p>312B Experimentar ler textos digitais interagindo com os elementos disponíveis como mídias, imagens, gráficos, etc.</p>
<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).</p>	<p>313A Conversar sobre os diferentes gêneros, criando o gosto pela leitura e construindo um repertório de textos e suportes conhecidos.</p>	<p>313B Identificar elementos gráficos, textuais e de conteúdo, desenvolvendo o gosto pessoal por alguns textos.</p>
	<p>314A Identificar um livro pela leitura do título.</p>	<p>314B Apresentar uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor.</p>
	<p>315A Ler o texto de um poema identificando as palavras que rimam etc.</p>	<p>315B Ler o texto de um poema identificando as palavras que rimam, os versos, etc.</p>
	<p>316A Reconhecer o uso social de textos como convites para festas de aniversário, roteiro de atividades do dia, comunicados aos pais e listas variadas.</p>	<p>316B Reconhecer o uso social de textos como convites para festas de aniversário, roteiro de atividades do dia, comunicados aos pais e listas variadas, ativando estratégias de leitura na compreensão de seu conteúdo, objetivos e destinatários.</p>
	<p>317A Interessar-se por ler diferentes gêneros textuais, apropriando-se dos usos e funções sociais da linguagem escrita.</p>	<p>317B Ampliar seu repertório cultural literário, desenvolvendo sensibilidade, criticidade, criatividade, gosto e prazer pela leitura e suas finalidades sociais.</p>

<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).</p>	<p>Crianças pequenas 4 anos - Pré 1</p>	<p>Crianças pequenas 5 anos - Pré 2</p>
<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	<p>318A Realizar a leitura de histórias compostas apenas de imagens como possibilidade de criação de narrativas.</p>	<p>318B Realizar a leitura de histórias compostas apenas de imagens como possibilidade de criação de narrativas.</p>
	<p>319A Escrever de seu próprio jeito atribuindo sentido à sua intenção de comunicação escrita.</p>	<p>319B Escrever de seu próprio jeito atribuindo sentido à sua intenção de comunicação escrita.</p>
	<p>320A Refletir sobre o que escreveram enfrentando questões com as quais se deparam ao perceber que sua escrita não corresponde à escrita convencional.</p>	<p>320B Refletir sobre o que escreveram enfrentando questões com as quais se deparam ao perceber que sua escrita não corresponde à escrita convencional.</p>
	<p>321A Escrever, de seu próprio jeito, histórias conhecidas ou criadas por elas, parlendas e cantigas, construindo uma coleção daquelas que são as suas preferidas, além de palavras que rimam, brincando com a linguagem e a escrita.</p>	<p>321B Escrever, de seu próprio jeito, histórias conhecidas ou criadas por elas, parlendas e cantigas, construindo uma coleção daquelas que são as suas preferidas, além de palavras que rimam, brincando com a linguagem e a escrita.</p>
	<p>322A Escrever umas às outras por meio de cartas, recados ou diários.</p>	<p>322B Escrever umas às outras por meio de cartas, recados ou diários.</p>
	<p>323A Escrever o nome sempre que for necessário reconhecendo a semelhança entre a letra inicial de seu nome e as iniciais dos nomes dos colegas que possuem a mesma letra.</p>	<p>323B Estabelecer relação entre grafema e fonema do nome próprio e de algumas palavras estáveis.</p>
	<p>324A Elaborar convites, comunicados e listas, panfletos com as regras de um jogo, ainda que de modo não convencional.</p>	<p>324B Elaborar convites, comunicados e listas, panfletos com as regras de um jogo, ainda que de modo não convencional.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	325A Levantar hipóteses sobre o que está escrito e sobre como se escreve utilizando conhecimentos sobre o sistema de escrita para localizar um nome específico em uma lista de palavras (ingredientes de uma receita culinária, peças do jogo, etc.) ou palavras em um texto que sabem de memória.	325B Levantar hipóteses sobre o que está escrito e sobre como se escreve utilizando conhecimentos sobre o sistema de escrita para localizar um nome específico em uma lista de palavras (ingredientes de uma receita culinária, peças do jogo, etc.) ou palavras em um texto que sabem de memória.



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

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).</p>	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
	<p>326A Experimentar, gradativamente, diversos alimentos com sabores, cores e texturas variados (doce, salgado, líquido, sólido, pastoso, crocante, cremoso, etc.)</p>	<p>326B Comunicar à professora e aos colegas, as sensações após experimentar alimentos com sabores, cores e texturas variados (doce, salgado, líquido, pastoso, sólido, cremoso, crocante, etc.).</p>
	<p>327A Experimentar e alimentos em diversas temperaturas.</p>	<p>327B Indicar, a partir do contato, se os alimentos estão quentes, frios e gelados.</p>
		<p>328B Participar de refeições coletivamente.</p>
<p>(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.</p>	<p>330A Brincar e observar bolhas de sabão na água, batendo com as mãos.</p>	<p>330B Brincar e perceber a transformação da água em bolhas de sabão.</p>
	<p>331A Participar de situações onde sejam colocados e retirados objetos de determinados lugares (em cima de mesa, dentro de armários, dentro de caixas, no chão).</p>	<p>331B Encher e esvaziar recipientes (caixas) com água ou objetos, tais como tampas, folhas, brinquedos.</p>
	<p>332A Brincar manuseando substâncias como água, areia e tintas comestíveis.</p>	<p>332B Envolver-se em situações onde possa manusear água, areia, farinha, promovendo uma substância diferente da original.</p>
<p>(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p>	<p>333A Manter contato com objetos e tipos de solo que apresentem diversas texturas como areia, argila, pedra lixa, algodão.</p>	<p>333B Explorar com as mãos e pés descalços, ambientes com vários tipos de solo (areia, piso com revestimento, piso molhado, etc), expressando as sensações provocadas.</p>

	Bebês - 0 ano - Berçário 1	Bebês - 1 ano - Berçário 2
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	334A Ouvir e imitar os sons produzidos pelos animais a partir da observação.	334B Indicar animais em imagens, imitando seus sons.
	335A Observar animais de diferentes tipos e tamanhos.	335B Apontar nos animais características indicadas pelo adulto.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	336A Engatinhar em busca de um objeto que não está em seu alcance.	336B Retirar objetos posicionados em lugares desafiadores (embaixo de armário, de cadeira, de lugares mais alto em que precise subir em outro suporte para alcançar o objeto).
	337A Brincar com ajuda do adulto, em objetos que balancem, escorreguem, desçam e subam.	337B Subir, com ajuda, em brinquedos existentes no parque ou em objetos mais altos que exijam movimentos dos pés e mãos.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	338A Explorar brinquedos e materiais de cores e tamanhos diversos.	338B Manipular objetos e brinquedos que possam ser encaixados e desmontados.
	339A Retirar objetos ou brinquedos de dentro de caixas e recipientes.	339B Organizar objetos e materiais, individualmente ou em grupo, separando-os pela sua semelhança: que tem braços; que não tem cabelos
	340A Pegar objetos ou brinquedos a partir de uma dada indicação do adulto.	340B Juntar os objetos em caixas, com categorias diferentes
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	341A Aprender a silenciar para ouvir os sons.	341B Identificar a voz de colegas e adultos ao seu redor
	342A Ouvir canções com ritmo intenso e com ritmo lento.	342B Acompanhar ritmo de músicas variadas, realizando movimentos com o corpo.
	343A Acompanhar com palmas os ritmos cantados pelos adultos ou ouvidos em instrumentos musicais.	343B Participar de brincadeiras envolvendo modulações de voz, melodias e percepções rítmica.

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

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p>	<p>Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1</p>	<p>Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2</p>
	<p>344A Empilhar autonomamente objetos de várias cores, tamanhos e formas.</p>	<p>344B Empilhar objetos do maior para o menor e vice-versa.</p>
	<p>345A Selecionar materiais encontrados na natureza como pedras, folhas e sementes definindo suas semelhanças e diferenças.</p>	<p>345B Selecionar materiais encontrados na natureza como pedras, folhas e sementes definindo suas semelhanças e diferenças.</p>
	<p>346A Brincar com água e areia, provocando uma mistura entre esses materiais.</p>	<p>346B Utilizar água, areia e argila construindo esculturas de pessoas, animais, brinquedos, descrevendo as características (duro, mole, muito, pouco, etc).</p>
	<p>347A Manusear tinta em papéis, tecidos e muros, misturando as cores.</p>	<p>347B Utilizar mistura de tinta de diversas cores, descrevendo o que acontece.</p>
	<p>348A Manipular ingredientes provocando mudanças físicas em experiências de culinária.</p>	<p>348B Manipular ingredientes provocando mudanças físicas em experiências de culinária.</p>
	<p>349A Organizar os objetos e materiais da sala conforme suas características.</p>	<p>349B Organizar os objetos e materiais da sala conforme suas características.</p>
<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc.).</p>	<p>350A Relatar o que está vendo em situações relacionadas ao tempo (sol, chuva, vento).</p>	<p>350B Descrever e questionar o que ocorre quando o tempo está chuvoso, ensolarado, com vento, nublado.</p>
	<p>351A Falar, a partir de observações, o que fazem os animais, como se locomovem, o que comem (mamíferos, répteis, aves).</p>	<p>351B Ouvir e perceber as características dos animais apresentadas em revistas, livros, vídeos.</p>
	<p>352A Realizar investigações simples para descobrir como ocorrem as mudanças da natureza.</p>	<p>352B Investigar causas e efeitos dos fenômenos da natureza.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
<p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p>	<p>353A Envolver-se em experiências de cuidado das plantas, observando seu crescimento.</p>	<p>353B Participar do cultivo de hortas e jardins, responsabilizando-se em limpar, regar e cuidar das plantas, acompanhando o seu desenvolvimento.</p>
	<p>354A Comunicar, a partir de observações, o que fazem os animais, como se locomovem, o que comem.</p>	<p>354B Descrever, a partir de investigações, os modos de vida dos animais como locomoção, alimentação e crescimento.</p>
	<p>355A Observar, o crescimento de alimentos em hortas ou de outros tipos de plantas.</p>	<p>355B Demonstrar iniciativa em responsabilizar-se por ações simples de cuidado com animais ou plantas de seu entorno.</p>
<p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p>	<p>356A Percorrer os diversos espaços da instituição, sabendo localizar-se dentro deles</p>	<p>356B Encontrar objetos ou brinquedos desejados nas situações de brincadeiras com indicações sobre a sua localização (acima, abaixo, dentro, fora, perto, longe, entre outras).</p>
	<p>357A Narrar acontecimentos das atividades da rotina diária.</p>	<p>357B Conversar sobre os acontecimentos diários fazendo uso de expressões temporais que demonstrem a compreensão sobre o tempo em que ocorrem os fatos.</p>
	<p>358A Participar de atividades de comando em que posicionem objetos, de acordo com as posições indicadas: dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, do lado.</p>	<p>358B Participar de brincadeiras que envolvam práticas de posicionar-se, envolvendo conceitos: dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, do lado.</p>
<p>(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p>	<p>359A Selecionar diferentes brinquedos e materiais sob critérios relacionados a cor, forma e tamanho.</p>	<p>359B Fazer comparações entre determinados objetos, quanto aos seus atributos como: tamanho, peso e forma e cor.</p>
	<p>360A Interessar-se por participar dos momentos de organização dos brinquedos da sala, usando seus atributos para agrupá-los.</p>	<p>360B Organizar os brinquedos e materiais da sala, usando seus atributos para agrupá-los.</p>

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	361A Agrupar objetos segundo critérios próprios.	361B Participar de atividades que envolvem a confecção de objetos, fazendo uso de diferentes materiais e selecionando-os segundo seus atributos.
(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	362A Conversar sobre momentos de sua rotina na sala e na instituição.	362B Participar de relatos de acontecimentos, antecipando ou prevendo ações do cotidiano e favorecendo o uso de termos básicos de tempo como agora, antes, durante, depois.
	363A Participar de brincadeiras onde sejam explorados diversos movimentos corporais com diferentes níveis de velocidades.	363B Obedecer, em brincadeiras, comandos para usar ritmos e velocidades diferentes, como depressa e lentamente.
	364A Falar sobre acontecimentos ocorridos na sua vida cotidiana familiar, situando-os no tempo (ontem, hoje, amanhã).	364B Falar sobre acontecimentos ocorridos na sua vida cotidiana familiar, situando-os no tempo (ontem, hoje, amanhã).
(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	365A Vivenciar situações onde sejam lidas as quantidades e numerais como no seu calçado, no telefone, na sala.	365B Encontrar os números em contextos sociais reais como nas brincadeiras de faz de conta, nas quais façam uso da leitura espontânea da fita métrica, calculadora, teclado de computador.
	366A Participar de situações onde seja necessário contar e dividir objetos e brinquedos.	366B Distribuir brinquedos e outros materiais, contando-os de modo que nenhum colega deixe de receber.
	367A Brincar de cantigas que envolvam a recitação da sequência numérica.	367B Participar de jogos de percurso simples movendo sua peça conforme a quantidade tirada no dado.

	Crianças bem pequenas 2 anos - Creche 1	Crianças bem pequenas 3 anos - Creche 2
(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	368A Registrar com marcas gráficas, próprias, a quantidade de objetos que dispõe na mesa.	368B Registrar números de diferentes formas.
	369A Brincar com computador, calculadora, régua e outros suportes com números escritos.	369B Manter contato com jogos nos quais se precisa contar, ler ou registrar números.
	370A Envolver-se nas atividades da rotina, nas quais estão presentes situações de contagem das crianças, observação do calendário, observação da sequência numérica.	370B Participar das situações de contagem das crianças, observação do calendário, observação da sequência numérica.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos Específicos	
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
	371A Brincar com objetos de vários tamanhos, observando suas grandezas (grande/pequeno/comprido/curto) ao falar sobre eles.	371B Observar e comparar com seus pares, as diferenças entre o tamanho dos pés e número dos sapatos, altura, peso.
	372A Explorar materiais como argila e massa de modelar percebendo a transformação do espaço bidimensional e tridimensional a partir da construção e desconstrução	372B Montar mosaico, maquetes e torres com brinquedos de encaixe e materiais alternativos.
	373A Levantar objetos de pesos diferentes.	373B Participar de atividades de culinária usando e produzindo receitas, observando medidas de peso, quantidade, capacidade.

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p>	<p>374A Observar a transformação da água e outras substâncias, no processo de manuseio, perguntando e levantando hipóteses sobre o fenômeno ocorrido.</p>	<p>374B Reunir informações de diferentes fontes para descobrir porque as coisas acontecem e como funcionam.</p>
	<p>375A Explorar propriedades dos objetos como a de refletir, ampliar ou inverter as imagens.</p>	<p>375B Reunir informações de diferentes fontes e registrar/ comunicar, de diferentes formas, suas descobertas sobre como as coisas acontecem (oralmente, por meio da escrita, através de encenações, etc).</p>
	<p>376A Nomear ou descrever características ou semelhanças frente aos fenômenos da natureza estabelecendo algumas relações de causa e efeito.</p>	<p>376B Descrever características geográficas e paisagens de diferentes lugares destacando aqueles que são típicos de sua região.</p>
<p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p>	<p>378A Observar e criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia a dia.</p>	<p>378B Reunir informações de diferentes fontes, com ajuda do professor para explicar os fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia a dia, relacionando-os à necessidade dos humanos por abrigo e cuidados básicos.</p>
	<p>379A Descrever os objetos utilizados em tempos de chuva e sol e a importância de seu uso.</p>	<p>379B Identificar os efeitos e causas de algumas mudanças de hábitos em animais ou plantas influenciadas por mudanças climáticas.</p>
	<p>380A Ler, interpretar e produzir registros como desenhos, textos orais ou escritos (escrita espontânea) sobre os fenômenos naturais observados.</p>	<p>380B Ler, interpretar e produzir registros como desenhos, textos orais ou escritos (escrita espontânea) sobre os fenômenos naturais observados.</p>

	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>	<p>381A Brincar livremente com objetos e ferramentas de medidas convencionais ou não a fim de estabelecer distância, comprimento, capacidade e massa.</p>	<p>381B Participar de situações do cotidiano, como, por exemplo, atividades de culinária, sendo instigadas a resolver problemas envolvendo unidades de medida, como quantidade de ingredientes ou tempo de cozimento.</p>
	<p>382A Usar notas e moedas nos contextos de brincadeiras com desafio de pegar e dar troco.</p>	<p>382B Brincar livremente, tendo como recursos objetos e ferramentas de medidas, convencionais ou não, a fim de estabelecer distância, comprimento, capacidade (litro) e massa.</p>
	<p>383A Representar a sua sala, o quarto onde dorme ou o pátio, com seus mobiliários ou plantas existentes, através do desenho ou outras formas de registro.</p>	<p>383B Encontrar objetos na sala e Instituição, a partir de orientação de mapas produzidos por ela ou pelo adulto, para esse fim.</p>
<p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p>	<p>384A Observar e comentar sobre obras de arte a partir da exploração de suas formas simétricas</p>	<p>384B Utilizar materiais com formas semelhantes a figuras geométricas para construir imagens e objetos em espaços bidimensionais e tridimensionais.</p>
	<p>385A Brincar com brinquedos que tenham formas semelhantes a figuras geométricas.</p>	<p>385B Identificar características geométricas dos objetos e suas formas (bidimensionais e tridimensionais) em situações de brincadeiras.</p>
<p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p>	<p>386A Relatar suas lembranças e vivências.</p>	<p>386B Identificar e comparar as fases da vida, descrevendo situações de mudanças ocorridas com seu próprio corpo de quando era bebê até os dias atuais, através de fotos e objetos e roupas.</p>
	<p>387A Participar em eventos e celebrações como festas de aniversários, festa junina, viagens de férias e visitas a familiares.</p>	<p>387B Identificar costumes, tradições e acontecimentos significativos do presente e do passado usando frases que remetem às mudanças.</p>

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	Crianças pequenas 4 anos - Pré 1	Crianças pequenas 5 anos - Pré 2
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	388A Marcar as datas significativas, sejam de seu grupo, de seus grupos familiares, como também da comunidade escolar, apoiadas no calendário e utilizando a unidade de tempo — dia, mês e ano.	388B Comemorar os aniversários e algumas passagens significativas do tempo, identificando-as apoiadas no calendário e utilizando a unidade de tempo — dia, mês e ano.
	389A Participar nas brincadeiras em que possam organizar objetos em conjuntos ou grupos.	389B Brincar de faz de conta com materiais que convidem a pensar sobre os números, como brincar de comprar e vender, identificando notas e moedas do sistema monetário vigente.
	390A Envolver-se em situações de contagem em contextos significativos da vida real como localizar número em álbum de figurinhas.	390B Pesquisar a localização — em uma régua, fita métrica ou calendário — de um número escrito em uma sequência.
	391A Controlar materiais da sala, quantidade de crianças que vieram, que faltaram, que vão merendar, que vão a um passeio.	391B Contar e comparar quantidade de objetos nas coleções.
(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.) construindo gráficos básicos.	392A Participar de jogos que envolvam relacionar número à quantidades.	392B Comunicar oralmente e com marcas gráficas suas ideias, suas hipóteses e estratégias utilizadas em contextos de resolução de problemas matemáticos.
	393A Usar instrumento de medida (convencional ou não) para comparar distâncias do espaço da sala ou tamanhos dos colegas.	393B Medir objetos observando-os, comparando-os, informando seus atributos.
	394A Observar gráficos simples para comparar quantidades.	394B Construir gráficos básicos para representar medidas.
	395A Comparar objetos buscando respostas sobre tamanho, peso e quantidades.	395B Interessar-se em participar de situações de resolução de problemas envolvendo medidas.



7. ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E RELAÇÕES

*Nossas crianças têm direito à brincadeira;
Nossas crianças têm direito à atenção individual;
Nossas crianças têm direito a um ambiente
aconchegante, seguro e estimulante;
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
[...]*

*Nossas crianças têm direito a desenvolver sua
curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
Nossas crianças têm direito ao movimento
em espaços amplos;
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à
amizade;*

*Nossas crianças têm direito a expressar seus
sentimentos; [...] (CAMPOS, 2009, p. 13).*

O bjetiva-se neste capítulo, apresentar alguns apontamentos referentes à organização de tempos, espaços, materiais e relações, que podem constituir práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto da discussão atual acerca de currículos, as quais se mate-

realizam nas experiências concretas da vida cotidiana de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Nesta visão de currículo, a transmissão e a reelaboração de conhecimentos socialmente significativos estão presentes nos modos como se organizam as práticas pedagógicas, considerando as singularidades das crianças, bem como as diversidades culturais, sociais, etárias e políticas de cada grupo:

Tal definição reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais, na seleção de experiências de aprendizagem quanto, e principalmente, no protagonismo de cada e toda criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Considerando essa perspectiva, assume-se nesta proposta, o desafio de redimensionar as ações de planejamento docente buscando dialogar com o protagonismo das crianças na diversidade de experiências, interações, brincadeiras, linguagens e conhecimentos as quais podem constituir as práticas cotidianas na Educação Infantil. Assim,

o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009, p. 12).

Assumem-se aqui, alguns aspectos a serem considerados na organização das experiências a serem realizadas no cotidiano das unidades de Educação Infantil, de modo que este se constitua como contexto de vivência, aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

*os tempos de realização das atividades
(ocasião, frequência, duração);*

os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo);

os materiais disponíveis;

e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.)
(OLIVEIRA, 2014, p.193).

Para tanto, as rotinas pedagógicas que se estruturam diariamente nas instituições de Educação Infantil devem considerar a alternância de atividades livres e dirigidas, individuais e coletivas, garantindo experiências de aprendizagem em que o professor pode mediar e apoiar as interações e as atividades lúdicas das crianças. Sugere-se então:

transformar o espaço físico em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, propício às investigações infantis;

observar que os tempos das aprendizagens das crianças pequenas exigem lentidão, continuidade, duração e também leveza, que não podem ser rápidos e fragmentados como o tempo da produção industrial, pois as crianças pequenas precisam de tempo para construir suas histórias e identidades pessoais e sociais;

oferecer materialidades diversas, pois conhecimentos e indagações que emergem dos objetos e das relações possíveis, que se estabelecem desde um ambiente rico em oportunidades de interações materiais e imateriais, certamente favorecerão questionamentos e conhecimentos...
(BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 27).



O desafio que se coloca para a elaboração curricular, consiste em transcender a prática pedagógica centrada no(a) professor(a) e garantir experiências que possibilitem “o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2013, p. 06). Sendo assim, os planejamentos das experiências precisam

assegurar um caráter vivencial, interdisciplinar e mobilizador da autonomia infantil. Ser produzidos para uma realização diária, semanal, mensal ou por períodos mais longos, no caso de projetos. Ser acompanhados e avaliados pelo registro continuado das observações críticas e criativas dos professores sobre as atividades realizadas, em especial das brincadeiras e interações das crianças (OLIVEIRA, 2015, p. 22). Propõe-se então, que o planejamento seja resultado da observação e documentação que o(a) professor(a) constrói a partir da relação cotidiana com as crianças. Sobre isso, orienta-se que:

No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, coloquem-se desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque etc. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção e o professor, conseqüentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, será possível criar alternativas à gestão da sala, para que não haja homogeneização desnecessária (AUGUSTO, 2013, p. 27).

Salles e Faria (2012), assim como, Oliveira et al (2012), propõem a gestão do tempo curricular tendo como base, modalidades organizativas. Desse modo, orientam que pode acontecer a instituição de tempos mais estáveis e permanentes para as atividades, o que propõe uma aproximação com vistas à construção de familiaridade com determinadas práticas, que exigem o desenvolvimento de hábitos e comportamentos específicos. É o caso, por exemplo, da roda para conversar, da roda para ler e contar histórias e dos momentos de alimentação.

Assim como, a proposição de sequências didaticamente pensadas para inserir graus crescentes de desafios às crianças, sempre baseadas em avaliações das aprendizagens e na projeção de novos objetivos. E, a organização de projetos coletivos que permitem à criança aprender com seus pares e ser apoiada na pesquisa, investigação, sistematização e comunicação de novos conhecimentos, utilizando seus próprios recursos, além

de outros que ela pode ter acesso no ambiente da Educação Infantil, tais como livros, vídeos, instrumentos e materiais específicos, etc.

Estas modalidades metodológicas envolvem, ou podem envolver, conjuntos de experiências educativas. São modalidades desenvolvidas no contexto da prática pedagógica que funcionam como mecanismos organizativos da gestão do tempo das crianças na instituição.

As atividades-experiências permanentes são tempos mais estáveis e constantes que ocorrem com regularidade (diária, semanal ou quinzenal) e têm como objetivo familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem, que promovem o desenvolvimento de habilidades, procedimentos e comportamentos relativos aos processos de apropriação de linguagens e construção de conhecimentos, que demandam constância, diversidade e continuidade em sua realização. São desenvolvidas de forma regular, sistemática e previsível, e precisam acontecer em espaços-tempos previamente organizados e propostos periodicamente. Podem propor aos educandos uma familiarização com diversas práticas-experiências como maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer artes, de experimentar, de argumentar, etc.

As sequências didáticas, por sua vez, se constituem como um conjunto de experiências, didaticamente sequenciadas e articuladas, considerando sua continuidade, diversidade e contextualização para sistematizar linguagens e conhecimentos específicos, cujas aprendizagens requerem aprimoramento com a experiência. Ou seja, o que acontece e se desenvolve a seguir, depende do que já foi realizado e aprendido.



São, no entanto, os projetos que precisam ser especialmente desenvolvidos com as crianças. Referem-se a um conjunto de experiências realizadas em torno de um objetivo compartilhado com elas a partir de suas questões acerca da temática em investigação. Tal modalidade metodológica promove a participação das crianças como sujeitos ativos e investigativos, oportunizando processos de apropriação e construção de conhecimentos mediados pelos adultos e pela linguagem, em contextos significativos. Os projetos têm, portanto, como fios estruturantes, a pesquisa, os registros sistemáticos em diferentes linguagens e a socialização.

As experiências desenvolvidas durante um projeto de pesquisa com as crianças devem estar encadeadas em função da problematização e de sua constante retomada no processo. Assim sendo, devem promover o intercâmbio de ideias, saberes e conhecimentos com vistas à sua ampliação e avaliação coletiva. Para Katz (1999), os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado.

Este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. As atividades incluem observação direta, perguntas a pessoas e a especialistas relevantes, coleta de artefatos pertinentes, representação de observações, de ideias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras, incluindo encenação dramática (KATZ, 1999, p. 38).

Trata-se de um percurso coletivo e articulado, em que as crianças tornam-se autoras, coautoras e corresponsáveis pela própria aprendizagem. O trabalho com projetos exige práticas de registros diversos, criando espaços e instrumentos de ação, reflexão e investigação da prática educativa, sendo o educador aprendiz e protagonista em parceria com o grupo com o qual atua, assim como sujeito ativo dos processos de experimentações e descobertas.



APROFUNDANDO O TEMA

O desenvolvimento de Projetos na Educação Infantil

No desenvolvimento de projetos abre-se o diálogo com diferentes âmbitos do conhecimento. Implica explorar, investigar, comparar, relacionar e conhecer modos distintos de representar, interpretar, significar as coisas, os fatos, os fenômenos, as pessoas e o mundo social, cultural, natural em todas as suas facetas. Parte de uma problematização que guia o caminho da pesquisa, mas extrapola os sentidos e as possibilidades lineares, na medida em que interroga o currículo, e as tradicionais explicações unilaterais para as coisas. Ou seja, é possível e necessário ampliar o repertório cultural das crianças, suas vivências, e garantir o acesso às mais variadas formas de conhecer e participar do mundo.

O tema pode surgir na turma ou ser proposto pelo(a) professor(a), desde que seja problematizado com os educandos: O que sabemos? (nem sempre as crianças dizem prontamente o que já sabem sobre determinado tema. Normalmente é preciso motivar, trazer informações iniciais sobre o tema, elaborar questões, ajudá-las a formular hipóteses, contestar, elaborar definições...); O que queremos saber? (intervenção do professor para 'alargar' as questões dos educandos – é preciso ter uma boa questão para desencadear uma boa pesquisa); e Como vamos saber? (livros, enciclopédias, filmes, imagens, entrevistas com diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc.).

Esse levantamento dos conhecimentos prévios e problematização do tema com os educandos é o principal instrumento do professor para organizar o planejamento do projeto, definindo cronogramas e atividades que ajudem na investigação dos problemas colocados no processo, atividades que auxiliem na construção de informações. As atividades de sistematização de conhecimentos durante a pesquisa têm sempre a criança como autora – sujeito que observa, pesquisa, registra e socializa suas descobertas.

O processo prevê a construção de registro-síntese individual e/ou coletivo a cada atividade/experiência realizada. Faz-se necessário buscar meios de organizar essas informações fazendo uso de vários instrumentos/práticas como dramatizações, jogos, atividades seriadas, produção de textos individuais e coletivos, registros em diferentes linguagens, entre outras, a fim de contribuir para que a criança reflita sobre o que está sendo aprendido e possa ir levantando novas questões para o tema.

Desse modo, durante o processo investigativo, os educandos participam de práticas sociais de leitura e escrita, na medida em que precisam ler para estudar e escrever para registrar, sistematizar, classificar, divulgar, catalogar, descrever e organizar os conhecimentos em construção. É possível também, dialogar com outras linguagens, através da apreciação de obras de arte, de poesias, de danças relativas à temática – que se constituem como outras formas de conhecer. Neste sentido, podem ser planejadas e desenvolvidas formas de representação do tema a partir de tais linguagens, ou seja, do registro através de desenhos, fotografias, modelagens, pinturas, movimentos corporais, dramatizações e jogos simbólicos (faz de conta).

É importante ainda, propor atividades que atraiam a atenção dos outros agentes da comunidade escolar, como os demais profissionais da escola e os pais, que poderão ser importantes colaboradores do projeto e devem sempre ser atualizados do andamento do mesmo. Desse modo, todo o processo de desenvolvimento do projeto deve ser documentado e apresentado à comunidade escolar, explicitando a relevância do que foi produzido pelas crianças.

A sequência de avaliação que pode/precisa ser desenvolvida no contexto de projetos de pesquisa envolve: uma avaliação inicial - o que as crianças sabem sobre o tema, quais são as suas hipóteses e referências de aprendizagem; avaliação formativa e processual - o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do projeto (Já encontramos todas as respostas? O que ainda precisamos saber? Todo mundo está colaborando?); e a avaliação final - o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações? Texto extraído de Dantas (2012, mimeo).



Mesmo considerando essas diferentes modalidades de gestão do tempo pedagógico, são as interações, relações e práticas cotidianas que precisam movimentar as rotinas nas instituições de Educação Infantil. São situações nas quais as crianças possam fazer escolhas e ser protagonistas de seus processos de investigação, exploração e aprendizagens, que envolvem, conforme já apontado, a brincadeira como linguagem e atividade principal do currículo.

Para se propor, no currículo, estratégias que garantam a organização de tempos e espaços para a brincadeira, considerando as necessidades de aprendizagem das crianças e a oferta de diferentes oportunidades lúdicas, Moyles (2002, p. 106) determina que, para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de:

companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam;

oportunidades para brincar em partes, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos;

tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram e como elas podem descrever a experiência;

*tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos);
experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer;*

estímulo e encorajamento para fazer e aprender mais; e

oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.

Com isso, as interações com os adultos e seus pares, bem como, com os espaços e materiais disponíveis, são propulsoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, permitindo que elas conheçam e signifiquem as coisas do mundo e as relações sociais de forma qualitativa, considerando suas linguagens e experiências por meio do brincar, da atividade lúdica.



APROFUNDANDO O TEMA

Nossas crianças têm direito à brincadeira

- » Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- » Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- » Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- » As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- » As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- » Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- » As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- » Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- » Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- » Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- » As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- » As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- » Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- » Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (CAMPOS, 2009, p. 14).

É importante pensar, então, nos modos como devem estar organizados os espaços e materiais para fomentar relações sociais e culturais entre crianças e entre crianças e adultos. Os espaços físicos das instituições

educativas se constituem em espaços pedagógicos na medida em que se materializam como significativos ambientes de aprendizagem, possibilitando trocas, interações e experiências produtivas.

Para pensar em cada espaço físico é preciso considerar suas dimensões (FORNEIRO, 1998):

***Dimensão Funcional** – forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade que nele se ocorre;*

***Dimensão Física** – geralmente estática, revela as condições estruturais: tamanho da sala, cores, objetos e sua disposição no ambiente;*

***Dimensão Temporal** – condições climáticas do local onde a escola está inserida, se atende crianças em período integral ou parcial, em quais momentos da rotina se usam os diferentes espaços da escola;*

***Dimensão Interacional** – o espaço como facilitador do encontro entre as pessoas*

Nesse sentido, é de fundamental importância que as instituições sejam organizadas com espaços amplos e materiais que oportunizem às crianças interações com os seus pares e com os adultos, bem como, com os conhecimentos da natureza e os saberes socialmente construídos pela humanidade. Sobre isso, a partir do contato com objetos como brinquedos, livros, materiais da natureza e outros que fazem parte do contexto social, é que as crianças se apropriarão de modos de organizar, transformar, explicar o mundo ao redor, sendo possível apreender dessas aprendizagens, a compreensão acerca da sociedade em que vivem.

O espaço, devidamente planejado e avaliado, compreende a distribuição das atividades em meio à jornada, devendo ser acolhedor, organizado, limpo, seguro, atendendo ao princípio estético, que contempla a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, possibilitando desse modo, a interação entre as crianças e adultos, bem como, os modos como a Instituição pensa suas escolhas educativas (MIUP/ITÁLIA, 2015).

Além da abordagem sobre o espaço a partir da disposição dos mobiliários e materiais, pensar a aprendizagem das crianças, é entender que outros ambientes além da sala de referência, podem ser explorados. Vivenciando experiências em pátios, quintais, praças, bosques, fazendas,



APROFUNDANDO O TEMA

Espaços Educativos, por Campos (2009)*Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*

- » Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
- » Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
- » Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
- » Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
- » As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
- » As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
- » Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição
- » Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças
- » Quando fazemos reformas tentamos adequar à altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças
- » Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas
- » Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

- » Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
- » Nossas crianças têm direito ao sol
- » Nossas crianças têm direito de brincar com água
- » Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
- » Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre
- » Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza
- » Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais
- » Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes
- » Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos
- » Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

- Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades
- Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol
- Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos
- Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre
- Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera
- » Os bebês não são esquecidos no berço
- » Os bebês têm direito de engatinhar
- » Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos
- » As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço
- » Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva
- » Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos
- » Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças

jardins, praias, dentre outros; experimentando atividades onde possam semear, plantar e colher os frutos; ter contato mais direto com animais e ter acesso a espaços culturais, contribui para a construção de significados sobre si, sobre a sociedade e sobre a natureza, favorecendo aprendizagens melhores e mais ricas e desafiadoras (BRASIL, 2009).

Os espaços inspirados na pedagogia relacional da abordagem italiana de Educação Infantil se constituem nas relações que permitem a criança ser um sujeito que conhece, na medida em que possibilita que ela faça distinções, decida limites e faça escolhas, sendo, portanto, o protagonista do ato do conhecimento, que experimenta o aprendizado como uma prática e não como um fim, mas para mudar a si mesmo. “[...] um ambiente que se torna uma espécie de superfície refletora na qual os protagonistas da experiência de aprendizagem conseguem ver os traços de sua ação, e isso os torna capazes de falar sobre como estão aprendendo” (RINALDI, 2013, p. 123).

Além da dimensão relacional, a dimensão estética também se constitui como uma qualidade pedagógica do espaço escolar, pois se expressa como uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e da relação. “Prazer, estética e brincadeiras são essenciais em qualquer ato de aprendizagem e construção de conhecimento. Aprender deve ser agradável, atraente e divertido” (RINALDI, 2013, p. 123). O objetivo é, portanto, construir e organizar espaços os quais permitam que a criança:

- *expresse seu potencial, suas habilidades e sua curiosidade;*
- *explore e pesquise sozinha e com outros, tanto com o grupo de crianças quanto como os adultos;*
- *perceba-se como construtora de projetos, incluindo o projeto educacional geral desenvolvido na escola;*
- *estabeleça sua identidade (também em termos de gênero), autonomia e autoconfiança;*
- *trabalhe e comunique-se com os outros;*
- *saiba que sua identidade e privacidade são respeitadas (Ibid, p.127).*

A organização das salas de referência deve garantir interações e brincadeiras em ambientes de aprendizagem que fazem referência à identidade de cada grupo de crianças, espaços e materiais de leitura, de brinquedos

estruturados e não estruturados, das linguagens da arte, de roda para conversar, exposição das produções, fotografias e projetos e de materiais nas paredes que organizam sua rotina e experiências diárias. As salas de referência precisam ser espaços que:

- *gerem autonomia e liberdade para os educandos, satisfazendo suas necessidades, por exemplo, na busca e localização de materiais didáticos e brinquedos dos quais necessitem para as suas atividades, brincadeiras, interações;*
- *contribuam para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, por meio do brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens e da arte;*
- *sejam pensados a partir das necessidades, curiosidades, anseios e saberes do grupo;*
- *instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;*
- *documentem o registro das aprendizagens construídas nos projetos de pesquisa e diferentes modalidades de trabalho.*

Os espaços internos e externos devem garantir interações e experiências das crianças com diferentes materiais – aqueles mais próximos de suas práticas cotidianas e objetos da cultura local, assim como de outros grupos culturais, recursos da natureza, materiais descartados que podem ser reutilizados, brinquedos, painéis e paredes para pinturas, áreas de movimentação ampla, de concentração, de ficar em pequenos grupos e sozinhas.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Art. 8º / § 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; [...]. (BRASIL, 2009a).

Como já visto, as “atividades” propostas/possibilitadas às crianças precisam ser vividas como *experiências* – como experimentação significativa das práticas culturais que propiciam apropriação das mesmas. (BRASIL, 2009a). Desse modo, os materiais podem ser agrupados por afinidade temática e não por tipos de brinquedos, o que é mais comum acontecer. Considera-se que o espaço torna-se rico em possibilidades para o trabalho pedagógico quando organizado conforme os interesses das crianças e as temáticas em desenvolvimento nos projetos e práticas cotidianas.

Quando conseguimos diversificar os materiais e as crianças manuseiam diversos tipos de objetos, propiciamos que conheçam suas propriedades e funções e ainda atribuam-lhes novos significados, transformando-os em cenários, personagens de histórias e elementos para a brincadeira. Os mais diversos tipos de materiais são ricos em possibilidades para explorar cores, texturas, cheiros, sons e formatos, tanto aqueles industrializados, como os reutilizáveis e encontrados na natureza.





APROFUNDANDO O TEMA

Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil**· Bebês (0 a 1 ano e meio)**

Chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis.

· Crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)

Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeças simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo. Bonecas/os, brinquedos, mobiliário e acessórios para o faz de conta. Sucata doméstica e industrial e materiais da natureza. Sacolas e latas com objetos diversos de uso cotidiano para exploração. TV, computador, aparelho de som, CD. Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir. Tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder. Bola, corda, bambolê, papagaio, perna de pau, amarelinha. Materiais de artes e construções. Tecidos diversos. Bandinha rítmica.

· Crianças Maiores Pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses)

Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque. Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.

(KISHIMOTO, 2010, pp. 17-18)

As produções expostas nos espaços, internos ou externos, são cheias de significados que direcionam e educam o olhar, e ainda podem ser referência para o pensamento das crianças. As crianças podem se ver nos registros expostos e acompanhar seus processos de aprendizagem.

Além das salas de referências e dos espaços de circulação e de encontros coletivos cobertos ou ao ar livre, na medida do possível, pode-se organizar ambientes específicos para determinadas atividades educativas, como salas de leitura e de multimídia, espaços para apresentações culturais de teatro, dança ou saraus literários e musicais, atelier de artes e parques.

Cada instituição organiza seus ambientes de aprendizagem conforme as possibilidades de espaços físicos que dispõem, no entanto, podem ser pensadas alternativas de garantir materiais diversificados as crianças mesmo em pequenos espaços, como nos exemplos de bibliotecas itinerantes, baú da fantasia, caixas com jogos de construção e materiais alternativos, espaços coletivos para brinquedos, entre outros. Os corredores podem se transformar em ambientes de interações das crianças com a disposição de artefatos para experimentar sentidos e expressões.

Este documento orienta as possibilidades de organização do tempo, espaços, materiais e relações aqui elencadas e abre caminho para que cada instituição, considerando suas crianças e sua proposta pedagógica, garanta boas condições de interações e aprendizagens. ●





8. AVALIAÇÃO E TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Definimos a observação como um olhar para aprender. Observar proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizagens bem-sucedidas. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando. (JABLON; DOMBRO; DICHELMILLER, 2009, p. 13)

A avaliação é um instrumento de reflexão que requer um olhar sensível e permanente do professor sobre sua prática pedagógica, sobre a criança e seu desenvolvimento integral, perpassando todas as ações, incidindo sobre todo o contexto de aprendizagem, sem finalidade de excluir, mas incluir as crianças no processo educativo a fim de assegurar-lhes êxito em sua trajetória (OLIVEIRA, 2011).

As instituições de Educação Infantil podem, para tanto, criar procedimentos para avaliar o trabalho pedagógico e a aprendizagem da criança, garan-

tindo a observação, o acompanhamento e o registro do desenvolvimento infantil, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação, tal como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

São esses procedimentos e sua socialização e discussão com as famílias, profissionais envolvidos numa mesma instituição e em outras instituições para as quais as crianças seguirão em sua vida escolar, que garantem boas experiências de transições dessas crianças entre etapas, turmas e instituições educativas. Neste capítulo, estão colocadas algumas possibilidades para pensar e desenvolver práticas avaliativas e transições que respeitem e considerem a criança e suas famílias.

AVALIAÇÃO DO/EM CONTEXTO

A avaliação na Educação Infantil deve se pautar em ações avaliativas contínuas durante a rotina diária das instituições, de modo abrangente e processual. Aponta-se aqui, alguns instrumentos que os professores e as professoras podem organizar, com vistas ao acompanhamento do trabalho pedagógico.

Partindo da concepção de criança e de currículo assumida por este Documento, destacam-se alguns princípios que podem orientar a construção de instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica, elencados por Micarello (2010):

- a)** Os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b)** São necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c)** A criança, como sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica.

Nesse sentido, alguns instrumentos de registro podem ser utilizados no acompanhamento das práticas pedagógicas, tomando como referência os diferentes momentos dessas práticas e do cotidiano das crianças na instituição. São eles: o planejamento; a observação crítica, sistemática e criativa; os registros cotidianos; os registros individuais elaborados com a participação das crianças (portfólios, com fotos, desenhos, registros, diários, relatos...); os relatórios descritivos e particulares, elaborados pe-

los professores e professoras de aprendizagem e desenvolvimento; os relatórios da prática pedagógica e a documentação pedagógica.

Na educação infantil, tendo em vista a intencionalidade das práticas pedagógicas, não podemos perder de vista o planejamento. No entanto, não é suficiente apenas prever o que será feito, é necessário avaliar os resultados do que foi planejado e executado. E nessa perspectiva, é relevante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar os pontos de avanços e retrocessos, percebidos no desenvolvimento das situações cotidianas e em que podem rever a prática, alterando, melhorando ou redimensionando.

Além do planejamento, a observação sistemática de cada criança a partir do acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento infantil é fundamental nesse processo, visando os melhores caminhos para guiarem suas práticas. Assim, auxiliam e orientam a prática pedagógica docente, as atividades propostas, suas realizações, os locais, momentos, materiais, instruções, as interações das crianças, bem como a autorreflexão sobre suas ações.

Espera-se com isso, que os professores possam avaliar quais elementos/práticas estão contribuindo ou dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, para, a partir disso, modificar, aprimorar ou fortalecer suas ações.

As observações contínuas, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados, não possuem um fim em si mesmos, mas precisam atender ao objetivo de subsidiar as ações futuras do professor.

Professores e professoras conhecedores do papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças privilegiam as brincadeiras em suas observações, pois sabem que esses momentos podem oferecer subsídios para o planejamento de ricas intervenções pedagógicas, capazes de contribuir para a construção de novas aprendizagens. Além dos aspectos relacionados ao papel do brinquedo, muitos outros estão envolvidos no desenvolvimento das crianças, o que requer que os profissionais que com elas trabalham estejam permanentemente estudando para saber o que e como observar e o que fazer com os resultados de suas observações (MICARELLO, 2010, p. 12).

A avaliação em contexto pressupõe que o processo avaliativo se caracteriza pela reflexão, pelo diálogo, participação democrática, sendo constitutivo do processo educativo em perspectiva ampla, cujo propósito

está em ter consciência sobre o seu próprio fazer (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, é necessário compreender a importância de registrar e/ou documentar o que se observa, o que e como são realizadas as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

O registro das observações diárias reflete o processo de evolução das práticas e do trabalho pedagógico desenvolvido, o que, por sua vez, revela, ainda, modos de se entender a criança, sua educação e o currículo. Assim, a observação e o exercício de refletir a prática a partir de registros, apontam subsídios para o planejamento.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Art. 10. 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 interações das crianças no cotidiano;
- II** - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III** - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV** - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V** - A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 04).

O Parecer CNE/CEB nº 2/2009 que revisa as DCNEI explica melhor as práticas de avaliação na Educação Infantil:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2009, p. 17).

Um instrumento que pode facilitar esse processo é o portfólio, que se caracteriza por ser um documento de registro das atividades realizadas. No entanto, não se trata apenas de reunir todas as produções da criança em um caderno ou pasta, mas de ser algo que se caracterize pela continuidade, ou seja, que mostre a trajetória detalhada de seu desenvolvimen-

to. Os registros podem ser sistematizados organizando os sentidos das crianças, representados em suas múltiplas linguagens, e as observações dos adultos professores. Para organização de portfólios de aprendizagem (SHORES; GRACE, 2001), pode-se ir colecionando registros como:

Diários de Ensino – Inspirados por questões como: Qual parece ter sido o acontecimento mais bem sucedido do dia? Alguma criança teve um momento de ‘eureka’ durante as experiências de hoje? Alguma criança ensinou algo à outra criança? Alguma criança fez perguntas interessantes que poderiam levar a uma investigação ou a um projeto? O(a) professor(a) pode ir catalogando e analisando seus registros: Minhas narrativas sobre eventos ocorridos na sala estão claras e completas? Tenho-me questionado corretamente a respeito desses eventos?. São registros breves que podem ser feitos no próprio caderno de planejamento para ir sendo retomado e utilizado nas observações e registros dos portfólios de aprendizagem da criança.

Amostras de Trabalhos – Desenhos e outras atividades artísticas; amostras de escritos (listas, legendas, textos, produções escritas variadas); Fotografias; Gravações de Áudio e Vídeo.

Diários de Aprendizagem – Que podem ser organizados considerando: Registros das crianças em diferentes linguagens de suas memórias (eventos e experiências) – concentra-se nos pensamentos da criança sobre o que ela tem aprendido e sobre aquilo que ela gostaria de aprender; Registro resumido de tudo que a criança aprendeu, preservando fatos e ideias descobertas, livros lidos, filmes e apresentações assistidas, e mesmo os fatos que a criança imagina ou pensa – favorece a comunicação individual com a criança; Registro contínuo e datado, escrito pela criança e pelo professor, de novas descobertas e de novos entendimentos.

Entrevistas – Ocasões em que o adulto e a criança discutem um único conteúdo em profundidade – boa oportunidade para discutir informações e ideias com as crianças em uma situação natural, ao mesmo tempo em que avalia seu domínio de conceitos e de ideias importantes. Podem ser gravadas e transcritas ou simplesmente anotadas.

Registros sistemáticos – Breves anotações de atividades casuais específicas, envolvendo uma ou mais crianças, que possibilita documentar as atividades sem nelas interferir, durante o desenvolvimento de projetos das crianças. Envolve, portanto, observação, acompanhamento e registro. Permite o registro sobre quanto à criança está aprendendo em determinada atividade curricular.

Registros de caso – Registros de observações das crianças (os registros sistemáticos documentam o progresso de uma criança em relação aos objetivos determinados), são documentações autênticas do crescimento e do desenvolvimento individual da criança, capturando as qualidades únicas de cada uma delas – registro de eventos cotidianos espontâneos ou inesperados. Reconhecer cenas que merecem ser registradas em fotografias irá dando prática em reconhecer eventos que merecem ser anotados.

Relatos narrativos – Relatos periódicos escritos do progresso global de cada criança, bem como de suas acomodações em relação às necessidades e às habilidades delas. O processo de implementar gradualmente tipos de registros mais simples vai preparando o professor para escrever informativos e valiosos relatos narrativos – os demais registros alimentam e se articulam com os relatos narrativos.

As possibilidades descritas são adotadas na prática de cada professor ou professora conforme suas características e modos pessoais de registrar e de seu diálogo com as crianças. São, portanto, opções de registros que podem compor um portfólio, individual e/ou coletivo organizado com as crianças. Os portfólios de aprendizagem podem ser, inclusive, referentes a algum tema trabalhado em projeto ou experiência desenvolvida. Mas, são os portfólios individuais que oportunizam acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, considerando a prática pedagógica e as ações docentes nesses processos.





APROFUNDANDO O TEMA

Relatórios de Avaliação

A avaliação baseada em portfólios pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos professores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado. O processo pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão (SHORES; GRACE, 2001).

Portfólios individuais: muitos professores têm o hábito de agrupar as produções das crianças em varais, caixas ou pastas. Essas produções podem ser mais bem organizadas em portfólios, coleções de materiais que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição. Os portfólios têm a função não apenas de registrar os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos, objetos, coleções. Assim, ao propor uma atividade de modelagem, por exemplo, o professor pode fotografar os diferentes momentos de envolvimento das crianças na atividade e usar essas fotos para compor o portfólio. É importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e sejam retomados frequentemente pelo professor ou professora para relembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança sobre suas próprias produções. As rodas de conversa podem ser um ótimo momento para que as crianças participem da escolha dos materiais que vão compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito, discutindo sobre as impressões das crianças com relação a esses materiais. Os portfólios são também um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão de conjunto das produções da criança e dos processos vivenciados por ela.

Portfólios coletivos: são coleções de atividades realizadas em grupo. Podem compô-los atividades produzidas pelas crianças, assim como as impressões delas com relação a diferentes situações. Essas impressões podem ser colhidas pelo professor ou professora nas rodas de conversa e registradas por escrito. Outras atividades realizadas como desenhos ou fotos, podem se juntar a esses registros na composição do portfólio coletivo. Assim como os portfólios individuais, o coletivo deve estar acessível ao grupo para ser retomado sempre que o professor ou professora achar necessário ou quando as próprias crianças desejarem consultá-lo. Um exemplo de portfólio coletivo é o "Livro da vida", idealizado pelo educador Célestin Freinet (MICARELLO, 2010)

Destaca-se, neste documento, a experiência educativa para a Educação Infantil desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, na Itália, idealizado por Loris Malaguzzi, na qual ampliam-se as discussões relativas à necessidade das Instituições de Educação Infantil sistematizarem Documentação Pedagógica que auxiliarão na avaliação individual, no planejamento do currículo e na prestação de contas da instrução. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A ideia central está na sistematização de percursos a partir de relatos de situações cotidianas, fotografias, desenhos, produções das crianças, dentro outros instrumentos, o que implica observar, escolher os materiais de registros de acordo com o objetivos e finalidades da avaliação, bem como organizá-los.

A documentação pode incidir sobre vários aspectos com finalidades variadas, podendo atuar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, trajetória de um projeto de pesquisa ou ainda sobre o projeto político pedagógico da instituição, ajudando ao professor a direcionar sua prática, fazendo-o refletir sobre seus fazeres, a fim de repensar ações e estratégias.

Além disso, estará a favor das crianças quando estas escolhem, junto ao professor, os elementos que irão compor sua documentação - percurso educativo, bem como dos pais, configurando-a como instrumento que permite conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e o desenvolvimento dos seus filhos.

Além de portfólios e outras estratégias de documentação pedagógica, um instrumento que tem sido comumente utilizado, e que pode, como foi visto, compor os instrumentos destacados acima, é o relatório de avaliação. Muitas vezes, esse instrumento, além de possibilitar o acompanhamento periódico pelas famílias dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, garante um registro comprobatório nos documentos escolares como os diários de turma e fichas individuais das crianças.

Esta prática atende ao que foi definido na LDB (BRASIL, 2013), no artigo 31, que reforça a orientação de avaliação sem objetivo de promoção, a carga horária anual mínima de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos e, aponta a necessidade de controle de frequência mínima (60%) e de expedição de documento comprobatório.

Os relatórios de avaliação, elaborados pelos professores e professoras para cada criança, são documentos onde se registra a frequência e as características da criança, bem como o que ela já é capaz de realizar sozinha, o que consegue fazer com ajuda do outro e o que ainda não consegue fazer autonomamente, seus gostos e preferências, dentro outros aspectos.

O relatório deve ser escrito de forma que seja possível perceber o olhar atento do adulto sobre a criança, seus interesses, suas ações e reações para que, partindo desse contexto, se repense novas intervenções. Nesse sentido, os relatórios não avaliam a criança, mas o trabalho pedagógico como um todo, que envolve todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento na instituição.



APROFUNDANDO O TEMA

Relatórios de Avaliação

Representam a análise e a reconstituição das interações e práticas vivenciadas em interação entre crianças e professores, de modo que estes observam, registram e refletem diariamente o processo de construção de conhecimentos pelas crianças, ao mesmo tempo em que reflete sobre a evolução do seu fazer pedagógico. É por meio do agir reflexivo que cada professor(a) é capaz de repensar e reconstruir novas possibilidades de ação.

Por onde começar?

- Observação e descrição de fatos significativos na rotina com as crianças, o que lhe chamou atenção nas crianças, quais atividades desenvolvidas, etc.;
- Retomada dos registros: reflexão crítica sobre suas ações e o percurso percorrido por cada criança (seu desenvolvimento, preferências, conquistas, interações com os outros e com os objetos do conhecimento, etc.).
- Reflexão abrangente e significativa: análise das situações educativas, do percurso evolutivo de cada criança e seu papel durante esse processo, descrevendo fatos e refletindo acerca de sua própria ação educativa.

Questões a se considerar no processo de registro:

- Qual o ponto de partida da criança acerca do objeto estudado? O que ela sabe sobre este?
- Quais as suas conquistas? O que aprendeu? Que caminho percorreu para conquistar tais descobertas?
- Quais seus questionamentos e comentários?
- Como reagiu diante de conflitos cognitivos e/ou emocionais?
- Qual o papel do professor(a) frente a esse processo?

(HOFFMANN, 2018)

Dessa forma, tais instrumentos narrativos, bem como, os diversos modos de documentação, se revelam como alternativas importantes de registro e avaliação do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente, na Educação Infantil.

Assim, reforça-se neste documento que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades e contextos. Portanto, não é possível definir um parâmetro padrão a ser seguido. E dessa forma, chama-se atenção para o fato de que, a depender dos instrumentos de avaliação escolhidos para acompanhar a aprendizagem das crianças, muitas de suas descobertas, experiências e conquistas podem ser desconsideradas ou despercebidas ao olhar do adulto, daí o cuidado com as escolhas, em um esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades.

INSERÇÃO DA CRIANÇA E SUAS TRANSIÇÕES

O ingresso da criança em instituições de Educação Infantil configura-se em momento importante na vida, sendo marcado por tensões e expectativas, tanto das crianças quanto de seus familiares e dos profissionais que as acolhem. Sentimentos contraditórios fazem parte desse processo inicial, já que as primeiras experiências se tornam significativas à continuidade de outras. À instituição, cabe o planejamento e acolhimento afetivo das crianças e de suas famílias durante esse processo de inserção em novas rotinas e interações.

São diversas as transições vivenciadas pelas crianças e cada uma requer a elaboração de estratégias adequadas aos diferentes momentos vivenciados. Na transição de casa para a creche, pré-escola ou escola, é importante que as instituições considerem em sua organização, planejamento e ações, o conhecimento sobre a criança, seu conforto, segurança e bem-estar, bem como a confiança de todos os envolvidos – familiares, crianças e professores. Para isso, deve haver uma escuta atenta e sensível a esses sujeitos com o objetivo de minimizar as possíveis inseguranças e tensões que venham surgir.

Aos professores cabe um olhar atento e sensível, já que são mediadores fundamentais nas diversas relações/interações que serão estabelecidas com outras crianças/adultos e na promoção de experiências significativas. Ainda, nessa perspectiva, devem ser consideradas as transições que



acontecem no próprio âmbito da instituição, como a mudança de turno e de professores, que por sua vez promovem a alteração da rotina escolar já estabelecida.

Desse modo, a inserção constitui-se como um momento de aprendizagem propício às novas experiências necessárias ao desenvolvimento humano. Logo, não pode ser encarada apenas como um período onde as crianças precisam se adaptar à nova rotina, mas um momento onde possam se perceber como sujeitos históricos e culturais, conhecendo a si e aos outros, interagindo com diferentes parceiros.

O período de inserção provoca uma série de mudanças e mobilizações na Instituição de Educação Infantil, seja no espaço físico, na rotina ou nas relações entre as pessoas. Por isso, deve ser cuidadosamente planejado para promover a confiança e o conhecimento mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos entre as crianças, as famílias e os educadores, o que pode durar dias ou meses. E nesse sentido, o acompanhamento cotidianamente precisa assegurar a continuidade dos processos vivenciados pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.



APROFUNDANDO O TEMA

Inserção x Adaptação

Os primeiros momentos de inserção das crianças em Centros de Educação Infantil são tradicionalmente conhecidos no Brasil como períodos de adaptação. Entretanto o termo adaptação pode sugerir a ideia de ajustamento, acomodação, ou seja, alguém que se ajusta ou se acomoda, submetendo-se a uma situação, seja ela boa ou ruim.

Entretanto, destacamos que submissão é tudo o que as pessoas que trabalham com educação querem evitar. Dessa forma, construímos outra visibilidade a esse processo de mudanças que vemos acontecer no cotidiano dos Centros de Educação Infantil praticado pelas crianças, familiares e profissionais.

(RONCHI, 2018)

No que se refere à transição para o Ensino Fundamental, as DCNEI (BRASIL, 2009a), preveem a garantia do contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando suas especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados na etapa subsequente.

É importante, então, destacar o respeito às singularidades da criança, às suas especificidades etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, suas necessidades e potencialidades, seus tempos e modos de viver e relacionar-se com o mundo, reconhecendo a brincadeira como um desses modos.



DIALOGANDO COM AS DCNEI

Cabe às instituições:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2009, p. 17).

Dessa forma, defende-se nesse documento que as transições precisam ser concebidas em sua continuidade do percurso educativo das crianças, em que se respeitem as características dos sujeitos, as interações estabelecidas com os outros e com os objetos do conhecimento, bem como o respeito às especificidades de cada etapa educativa, reconhecendo suas diferentes formas de organização curricular, objetivos e fundamentos. Nessa perspectiva, é possível superar os desafios da transição, promovendo o equilíbrio necessário à continuidade das aprendizagens e, conseqüentemente, evitando a fragmentação do trabalho pedagógico, como proposto na BNCC (BRASIL, 2017). ●



9. GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a, p. 01).

A Educação Infantil como etapa educativa e espaço institucional que deve possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças, envolve vários sujeitos e âmbitos da gestão, coordenação, supervisão e articulação na organização de suas práticas pedagógicas. Neste capítulo destacam-se algumas orientações breves, relativas a essa organização das redes de ensino e das instituições de Educação Infantil, construídas em diálogo com professores e demais profissionais que contribuíram na consulta pública.

De início, é importante destacar que o currículo da/para educação infantil também envolve a gestão e a coordenação do trabalho educativo, bem como, se orienta e se desenvolve considerando os modos como as redes públicas e privadas se organizam para esse atendimento educacional. Por isso, considerou-se importante abordar este tema neste documento curricular.



APROFUNDANDO O TEMA

Regulamentação das Instituições públicas e privadas de Educação Infantil

Os sistemas de ensino têm autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - CEE, na Resolução 01/2016, fixa as normas para a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Estado. Os municípios que possuem sistema de ensino devem dispor de regulamentação e normas que orientam a criação, a autorização, o funcionamento, a supervisão e a avaliação das instituições de Educação Infantil, sendo essa regulamentação de competência do Conselho Municipal de Educação - CME. Os demais municípios permanecem integrados ao sistema estadual e seguem as normas definidas pelo CEE.

De modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança, conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos e documentação exigida.

O atendimento na educação infantil deve, portanto, observar leis e normas municipais, estaduais e federais (aportes legais apresentados no primeiro capítulo deste documento) referentes a esta etapa educativa. Assim como, a Lei Orgânica Municipal, as exigências referentes à Construção Civil e ao Código Sanitário, entre outros.

A adequada organização e estruturação do sistema de ensino é essencial para que a educação infantil se efetive como política educacional. Não basta o Conselho definir as normas, é preciso que a Secretaria de Educação oriente as instituições e dê os suportes técnico, pedagógico e financeiro necessários para que elas consigam se adequar às exigências da regulamentação. As instituições de Educação Infantil, por sua vez, devem promover as devidas adequações às regras do respectivo sistema de ensino.

Uma estratégia importante para garantir um atendimento de qualidade é o desenvolvimento de Políticas municipais de Educação infantil, que, por sua vez, além dos aspectos aqui destacados para normatização, devem considerar as metas do PNE (BRASIL, 2014), como, por exemplo, a garantia para que as crianças de quatro e cinco anos estejam na Prê-Escola e seja ampliada a oferta em Creches, de forma que atendam, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, entre outras.

(BRASIL, 2013)

Conforme a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 11: “Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Segundo levantamento feito pela UNDIME, 132 municípios do Rio Grande do Norte possuem o Conselho Municipal de Educação, no entanto, apenas 36 possuem Sistema Municipal de Ensino. Nesse caso, a maioria dos municípios permanece integrada ao Sistema Estadual de Ensino.

É importante a busca por garantir maior autonomia dos Conselhos Municipais de Educação, assim como, não se esgota a possibilidade de desenvolver políticas municipais de educação infantil e conseqüentemente, sua normatização local-municipal, mesmo que ainda não esteja consolidado um Sistema próprio de ensino. Conforme aponta Nunes, Corsino e Didonet (2011), as normas referentes à regulamentação compreendem orientações e exigências que demarcam o funcionamento das instituições com vista a contribuir com a implementação da política municipal de educação infantil.

Orienta-se que os municípios tenham regulamentações acerca da organização e funcionamento de instituições públicas e privadas de educação infantil, acompanhadas pelo Conselho Municipal de Educação. Tais normativas podem definir, entre outros aspectos: critérios para organização de grupos de crianças nas instituições e a relação entre quantidade de criança e de professores em cada grupo; processos de admissão e de formação continuada de profissionais da educação infantil; formas de gestão; organização de espaços pedagógicos e definição de padrões mínimos de infraestrutura; e orientações gerais relativas às suas propostas pedagógicas.

Essas definições precisam considerar as especificidades de cada município e/ou instituição educativa. No entanto, pontua-se aqui, algumas diretrizes legais e/ou de caráter orientador.

O Parecer do CNE/CEB Nº 20/2009, orienta que o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias e que, ao considerar a dimensão do espaço físico e das crianças, em se tratando de agrupamentos com crianças de mesma faixa de idade, a recomendação é de que obedeça a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças até um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Neste mesmo sentido, a Resolução CEE nº 01/2016 indica que a instituição de ensino adotará a organização de agrupamento de seis a oito crianças

por professor, no caso de crianças de até um ano de idade; de 15 crianças por professor, no caso de crianças de dois e três anos de idade; de 20 a 25 crianças por professor, no caso de crianças de quatro e cinco anos.

A referida Resolução destaca ainda, que o número de crianças em cada agrupamento deverá possibilitar locomoção e interação das crianças entre elas, suas famílias e professores, considerando as características do espaço físico e o desenvolvimento infantil. Além disso, afirma que não deve haver agrupamentos de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em uma mesma turma.

A respeito da gestão democrática, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), em consonância com os princípios da LDB, abordam que, para definição e implementação de políticas para essa etapa educativa, cabe às Secretarias Municipais de Educação, a garantia da gestão democrática com a implantação de conselhos nas instituições públicas, de forma a haver o aprimoramento das formas de participação da comunidade.

Sobre este aspecto, ainda se constitui como um desafio para as instituições de Educação Infantil em nosso estado, o alcance dessa experiência de escolher seu representante por meio de eleições diretas para gestores educacionais. No entanto, são reconhecidos os esforços nesse sentido, e é sabido que, é possível assumir alguns princípios de gestão democrática e participativa, mesmo sem esse mecanismo legítimo de seleção de gestores.

Busca-se ao longo da história estabelecer a ideia de descentralizar a gestão promovendo maior participação da sociedade, por meio de práticas democráticas. Pois, se evidencia a importância da participação da comunidade nas instituições de educação. O contexto educacional contemporâneo exige uma gestão escolar participativa e democrática e a função do gestor, ao longo da história, vem se modificando, na medida em que a sociedade muda e se transforma, demandando novas posturas e mecanismos que superam a gestão centralizadora e burocrática.

De acordo com Veiga (1997), tal pensamento rompe com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a instituição democrática fomenta o exercício da democracia a partir de uma gestão compartilhada, participativa e compromissada com a efetivação da descentralização de decisões, impulsionando crianças, professores, funcionários, famílias, Conselhos Escolar e Fiscal e toda comunidade escolar a vivências que propiciem a participação ativa dos pares.

Ressalta-se nesse documento, o necessário movimento democrático nas instituições de Educação Infantil de garantir a constituição de seus conselhos escolares e uma gestão articulada com a comunidade educativa. Reforça-se, sobretudo, uma boa relação de parceria com as famílias e outros setores comunitários e sociais.

O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 afirma que a Educação Infantil precisa refletir sobre o modo como deve integrar as ações e os projetos educacionais às famílias, devendo ser mantida e desenvolvida essa integração durante todo o tempo em que as crianças estejam na Instituição.

Aborda, portanto, aspectos relacionados à participação da família na gestão da proposta pedagógica, junto aos professores e demais profissionais da educação, nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos e nas atividades promovidas pela instituição, a fim de contribuir com o desenvolvimento das crianças. Para que a participação se concretize, é necessário que os pais sejam ouvidos enquanto representantes das crianças, principalmente as que ainda são muito pequenas.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) reafirmam que as instituições devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias e apontam que deve se assegurar a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, bem como o respeito e a valorização de suas formas de organização. Nessa mesma perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca que o diálogo entre a instituição de Educação Infantil e a família, bem como o compartilhamento de responsabilidades, são modos essenciais que potencializam as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas.

Levando em consideração tais orientações, é importante que a instituição tenha clareza da relevância do seu papel como mobilizadora de ações que impulsionem o envolvimento da família, considerando a realidade de sua comunidade local, suas limitações e disponibilidades.

Nesse sentido, uma atenção especial deve ser dada ao conhecimento das particularidades de cada família, por exemplo, quanto às suas atividades profissionais, que podem ser as razões causadoras da não participação nas atividades promovidas pela instituição, dentre outros fatores sociais.

Assim, a instituição pode redefinir suas propostas de acolhimento às famílias, adequando-as às suas possibilidades e desse modo, conseguindo inseri-las no processo participativo a que se propõe. Com isso, permite seu envolvimento no projeto curricular, de modo que estas contribuam

com o trabalho desenvolvido, sentindo-se corresponsável e reconhecendo na instituição educativa, um lugar de transformação social.

Nas instituições educativas de nosso Estado, são desenvolvidas estratégias importantes de articulação com as famílias, como as reuniões pedagógicas mensais, visitas domiciliares, participações em eventos, reuniões bimestrais, palestras, seminários, dentre outros. Ressalta-se aqui, o necessário fortalecimento dessas ações na constituição de uma política efetiva, importante e essencial, nos desdobramentos dos processos pedagógicos e ou administrativos na instituição educativa envolvendo a família e a comunidade.

Além da necessária integração da Instituição com as famílias, outras mediações podem ser viabilizadas com as instituições de controle social responsáveis pelo acompanhamento das políticas sociais em cada município. Nesse contexto, os conselhos escolares têm um papel fundamental na garantia desse processo de participação social.

Articulado aos princípios da gestão e ao processo pedagógico fomentado na Instituição de Educação infantil encontra-se o Coordenador Pedagógico que é o mediador das demandas pedagógicas e formativas .

Em nosso estado, a função de coordenação pedagógica é assumida por professores que, em alguns casos, são responsáveis por uma instituição ou pelo atendimento a todos os professores da Rede.

Assim como compete à instituição a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é preciso também garantir espaços e tempos formativos, articulados pelo coordenador pedagógico, que oportunizem a aprendizagem dos professores, conforme destaca Libâneo (2009, p.11):

O aprendizado cotidiano nas atividades conjuntas de colaboração entre professores precisa ser reforçado por outras atividades de formação continuada no contexto de trabalho. São aquelas práticas formativas de desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal da escola: grupos de estudo, projetos de trabalho, encontros pedagógicos para troca de ideias e experiências, as entrevistas com a Coordenação Pedagógica, etc.

Sobre esse assunto, a Resolução nº 01/2016 – CEE/RN, de 13 de abril de 2016, destaca o aperfeiçoamento e a atualização dos professores, que deve ocorrer através das instituições mantenedoras da Educação Infantil. Visa, portanto, assegurar que a formação continuada esteja em coerência com a proposta pedagógica e as políticas relacionadas a essa etapa educacional.

Na mesma perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº: 20/2009 compreende os programas de formação como direito dos professores, visto que contribuem para a melhoria da prática e para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional no exercício da atividade docente. Também são enfatizados na lei os requisitos básicos para formação que contribuam com uma Educação Infantil de qualidade.

Sendo assim, considera-se os aspectos abordados neste capítulo, como proposições a serem pensadas e materializadas no desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos em cada instituição educativa. ●



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC da Educação Infantil: direito à infância e campos de experiência. IV Seminário Nacional de Educação Infantil da UFCG. Conferência. UFCG, Campina Grande, 2018.

_____. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. Anais. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In.: BRASIL, MEC, SEB. Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A Identidade Racial em Crianças Pequenas. In: _____. (Orgs.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, 2011.

BRASIL. Campos de experiências na Educação Infantil. MEC/SEB, Brasília, 2018 (no prelo).

_____. CNE. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

_____. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

_____. Plano Nacional de Educação. 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados. 2014.

_____. Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil. MEC/SEB, Brasília, 2013.

_____. Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. BRASIL. MEC. SEB. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, 2009.
- _____. MEC. CNE. CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/SEB, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC-SEB-DPE-COEDI, 2005.
- _____. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
- BRASIL. Resolução CEB 1/99. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68 p. (Emendas: Lei nº 11.114/2005; Lei nº 11.274/2006; Lei nº 12.796/2013).
- _____. Assembleia Legislativa. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990. 126 p.
- _____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p. (Emenda 59/2009).
- BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. Ser integral. Entrevista concedida à Revista Educação. Edição Especial Educação Infantil. N. 2. São Paulo: Editora Segmento, 2009.
- _____. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In. BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

- MUIP. ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- CORSARO, William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. We'refriends, right? Insidekidsculture. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- CUNHA, A. C. P. C. Etnografia na Educação Infantil: a participação infantil na perspectiva das crianças. In: Conferência Pesquisa dos direitos das crianças: da teoria à prática. Universidade Complutense de Madri, Espanha, 24-25 de setembro de 2016.
- CUNHA, Natália Marina Dantas. O lugar da linguagem escrita na vida das crianças da Educação Infantil. 2016a. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- DANTAS, Elaine Luciana Sobral. O trabalho pedagógico com projetos de pesquisa. 2012 (mimeo).
- DEWEY, John. Experiência e Educação: textos fundantes de educação. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- _____. A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- CEE. RESOLUÇÃO CEE Nº 01/2016. Fixa normas para a organização e o funcionamento da educação infantil integrante do sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. CEE/RN, 23 de novembro de 2016.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significativa nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHELMILLER, Margo L. O poder da observação – do nascimento aos 8 anos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella;

- FORMAN, George. Trad. Dayse Batista. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais. Anais...Belo Horizonte, novembro de 2010.
- KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- _____. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. *Educação & Sociedade*, v.18, n.60, dez. 1997. 19 - 21 p.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LARROSA BONDÍA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.
- LEONTIEV, Alexis et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Scipione, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *As Práticas de Organização e Gestão da Escola e a Aprendizagem de professores e Alunos*. *Revista de Educação*, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr 2009.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. *Atividades físicas e recreativas: o lúdico*. IV Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Educação Infantil. Unidade Didática 10. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Departamento de Metodologia da Educação. Setor de ensino à distância. 2005.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine L. S. *Educação Infantil, Currículo e Prática Pedagógica*. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e. (Orgs) *Saberes e Práticas de Docência*. Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN: 2012.
- IRM. *Material Complementar para reelaboração dos Currículos*. Movimento pela base. Educação Especial/ Inclusiva. 2018.
- MICARELLO, H. *Avaliação e transições na educação infantil*. Portal MEC: 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- MOSS, P. *Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais*. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOYLES, Janet R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil: instituições, funções e propostas*. In: BRASIL. *O cotidiano na educação infantil*. Salto para o futuro/ TV Escola / SEED / MEC: 2006. (Boletim 23)

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. Caderno Cedes 35. 2. Ed. Julho/2000.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como pensar uma base nacional comum para a educação infantil? Conferência. Seminário do Fórum Estadual de Educação Infantil, RN. 2015.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In.: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Isabel Souza. (orgs.). Educação Infantil: os desafios estão sendo postos - e o que estamos fazendo? Salvador, BA: Sooffset, 2014.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Introdução. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. Novas diretrizes curriculares para a educação infantil. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um olhar sobre as interações das crianças. Revista Educação. Educação Infantil. N. 2. Outubro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (coleção docência em formação).
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (et al). O trabalho do professor de educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINAZZA, M.A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (orgs.). Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PINO, A. As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- QVORTRUP, Jens. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, (mimeo), 1999.
- RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; Zini, Michele (Orgs.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 122-128.
- RONCHI, Jair. Inserção nos Centros de Educação Infantil: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. 2018. (Texto inspirado em Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde et al. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998).
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória L. Barreto de. Currículo na Educação Infantil: diálogo com demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Ática, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. Infância (in) visível. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SHORES, E; GRACE, C. Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil. In: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, Papirus, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora W/MF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. [Psicologia concreta do homem] Manuscrito de 1929. In: Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000. (pp. 21-44).

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. Didáctica de la educación infantil. 6ª ed. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2008.

_____. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CRÉDITOS DAS IMAGENS

Fotos

Centro Infantil Eugênia Palhares – Parnamirim
Centro Infantil Maria Dilma Lacerda de Lima – Parnamirim
Centro Infantil Tio Hermes – Parnamirim
Centro Municipal de Educação Infantil Luiz Breno – Areia Branca
Centro Municipal de Educação Infantil Mônica Alves de Amaral – Parnamirim
Centro Municipal de Educação Infantil Professora Antônia Fernanda Jalles – Natal
Centro Municipal de Educação Infantil Romana Santiago - Parnamirim
Centro Municipal de Educação Professora Carmelita Ferreira de Lima - Apodi
Creche Municipal Branca de Neve – Pau dos Ferros
Creche Municipal Margarida Cunha – Currais Novos
Escola Municipal Dinarte Marins - Várzea
Escola Municipal João Lúcio de Lima – Sítio Sumaré - Goianinha
Escola Municipal Professor Francisco Rosa – Creche Criança Feliz - Currais Novos

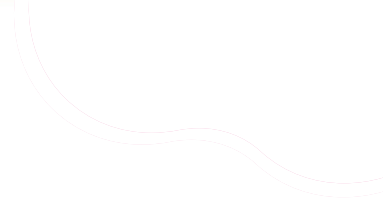
Desenhos e Pinturas

Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora de Fátima – Natal

Ana Júlia da Silva Regis
Cláudia Gonçalves de Lima
Deisiane Vitória Lima da Silva
José Vandemberg Nunes Cardoso

Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz – Angicos

Emily Renata Barbosa da Costa
Emily Yasmin da Silva
Evilly Victoria Batista Palhares
Jamizia Valentina Barbosa Andrade
Lamonielly Victória Cunha de Lima



ISBN 978-65-5506-231-3



9 786555 062313

