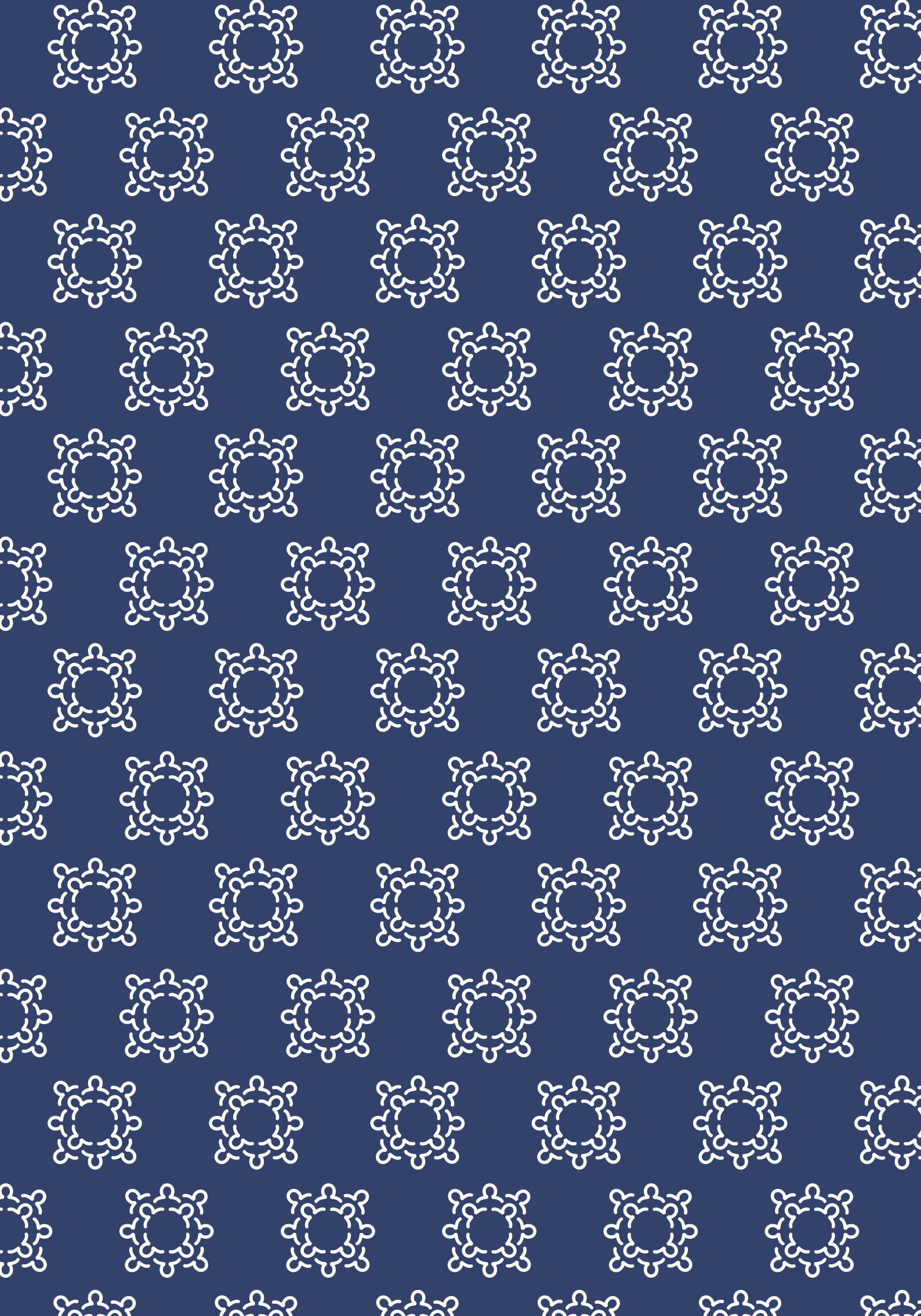
REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR

NOSSA REDE
PROJETO PEDAGÓGICO DE SALVADOR

SALVADOR
PREFEITURA
PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL



REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR

Salvador-BA
2015

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Prefeito
Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto

Secretário da Educação
Guilherme Cortizo Bellintani

Subsecretária
Teresa Cozetti Pontual

Diretoria de Orçamento, Planejamento e Finanças
Marília Castilho

Diretora Pedagógica
Joelice Ramos Braga

Gerente de Currículo
Gilmária Ribeiro da Cunha

Gerente de Gestão
Luciene Costa dos Santos

Coordenadora de Formação Pedagógica
Neurilene Martins Ribeiro

Equipe Técnica – Educação Infantil
Solange Mendes Serra
Karla Cristina Brito Chaves
Patrícia Guimarães Paim

PARCERIA TÉCNICA
AVANTE EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Gestora institucional
Maria Thereza Oliva Marcílio

Coordenação
Mônica Martins Samia
Rita Margarete Moreira Santos

Autoria
Aiamar Araújo
Ana Luíza Lopes Britto
Edmar Brasil Ferreira
Eliane Fátima Moraes
Fabíola Margeritha Costa Bastos
Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo
Jana Fragata
Lilian Galvão
Maria Lúcia A. Peçanha
Mônica Loiola
Mônica Martins Samia
Renata Torzilo
Rita Góes Bezerra de Moraes

Revisão técnica
Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti
Fabíola Margeritha Costa Bastos
Liane Castro de Araújo
Maria Thereza Oliva Marcílio
Mônica Martins Samia

Colaboração Técnica
Amanaiara Conceição de Santana Miranda
Célia Regina Machado Fonseca
Cinthia Maria Seibert Santos
Isa de Jesus Coutinho
Karla Cristina Brito Chaves
Luciana Balbino
Maria Eneuma Gomes de Freitas
Marta Alencar dos Santos
Patrícia Guimarães Paim
Roberta Pereira Souza do Carmo
Solange Mendes Serra

Grupo de Trabalho Nossa Rede Educação Infantil
Adriana Souza da Purificação
Alessandra Santos do Nascimento
Alessandra Seixas Araújo
Alexsandro da Rocha Melo
Aline Cristina de J. Santos
Aline Maria Santos Ferreira
Ana Cristina Couto S. da Silva
Ana Paula M. Massarenti
Ana Paula Silva Santos
Andréa Batista de Oliveira Santana
Carla Cristina dos Santos de Jesus
Carla Dória F. da Costa
Carla Patrícia Teixeira Góes Barbosa
Carla Valéria Castro
Christianne Barretto Navarro de Brito Carvalho
Consuelo Almeida Matos
Cristiane Brito Valente
Crisvânia Duarte Passos Pinto
Daniela de Oliveira Maria Santos
Daniela Silva Cruz
Denize Reimão de S. Nadyer
Elaine Letícia Pinto Cerqueira Neri
Elielza Oliveira Costa de Sousa
Evânia Cerqueira da Silva Sodré
Gilmária Santos
Gleide de Araújo Santos
Isa de Jesus Coutinho
Islana de Oliveira Silva
Ivanei Silva Santos
Ivete Rodrigues dos Santos da Silva
Jeane Leal da Silva Rodrigues
Jussiara Pinheiro Vieira
Karla Cristina Brito Chaves
Lindalva dos Reis Amorim
Maiza Maciel Chaves
Marcia Maria Leone Lima
Maria Cecília Santana T. Freitas
Maria de Fátima Castro
Maria Gabriela White Santos Garrido
Maria José dos Santos Junqueira
Marília Moreira C. Liberato de Mattos
Micaela Balsamo de Mello
Patrícia Guimarães Paim
Plautila Souza Neves
Priscila Gonçalves Cerqueira
Roberta Messias Costa
Roberta P. Souza do Carmo
Rúbia Nara A. de Souza
Sandra Cristina Santos de Monte
Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
Solange Mendes Serra
Sueli Cristina Gouveia Ferreira
Suzana Conceição Dória
Telma C. da Cunha
Vanessa Maria Magalhães Fonseca
Vânia Maria P. de Almeida
Wendy Castro Rosa Roman

Revisão de estilística e ortográfica
Andréa da Silva Oliveira

Projeto Gráfico e Editoração
KDA Design

Ilustração
Acervo da Secretaria Municipal da Educação de Salvador

Salvador. Secretaria Municipal da Educação.
Referencial curricular municipal para a educação infantil em Salvador./ Secretaria Municipal da Educação. -- Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015.
164 p. : il.

1.Educação Infantil. I. Secretaria Municipal da Educação. II. Título.

CDD 372

Bibliotecária Responsável: Bartira Brandão Bastos – CRB5-1121

CARTA DO SECRETÁRIO

Prezadas/os educadoras e educadores,

É com imensa alegria e satisfação que a Secretaria da Educação Municipal (SMED) compartilha com a comunidade educativa os materiais pedagógicos do Projeto Nossa Rede Educação Infantil. Esses materiais foram construídos com as mãos da nossa Rede, e têm como fios e tramas as utopias e o trabalho das/os educadoras/es de Salvador, em favor da reinvenção da escola como espaço de aprendizagem para todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. A publicação do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil e dos Materiais Pedagógicos, a realização da Formação Continuada de Profissionais deste segmento e o Monitoramento da Qualidade do Atendimento, compõem o escopo desse Projeto. Tudo isso para transformar a nossa realidade educacional e a vida dos estudantes.

A urdidura desse Projeto dar-se-á, sobremaneira, nas conexões que aproximam os profissionais e os interligam em nome de aprimorar a educação pública. Assim, chega às suas mãos o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas, as Orientações Pedagógicas para professoras/es da Pré-Escola, as Pranchas para profissionais de 0 a 3 anos, as Agendas das Crianças, o Álbum do Desenvolvimento para crianças de 0 a 1 ano, os Portfólios para crianças de 2 a 5 anos, os Álbuns de Experiências para crianças de 4 a 5 anos e o Kit para as Famílias.

Esses materiais assumem como ponto de partida os conhecimentos teóricos e práticos das/os educadoras/es e as experiências das famílias sobre o cuidar e o educar, e visam subsidiar a atuação dos profissionais da Educação Infantil, considerando a importância de uma prática educativa integrada. Com esse Projeto, a SMED reafirma o compromisso com a Educação Pública Municipal, tendo em vista a construção de um currículo que garanta às crianças condições de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo participativo, criativo e crítico.

Toda essa mudança não se faz sem o empenho, implicação e tomada de decisão de todos os profissionais nas diferentes instâncias: SMED/DIPE, GRE e Unidades Educacionais. Trabalhando em rede, vamos mantendo o diálogo aberto e avançando em direção à excelência na Educação Infantil. Está em nossas mãos a tecitura de cenários pedagógicos comprometidos com a aprendizagem das crianças soteropolitanas.

Desejamos a todos um excelente ciclo pedagógico!

Guilherme Cortizo Bellintani
Secretário Municipal de Educação de Salvador

APRESENTAÇÃO

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Salvador é uma conquista dos seus profissionais. A luta pela autoria de um documento norteador e dos materiais a serem utilizados no cotidiano da educação infantil tem raízes fortes entre suas/seus gestoras/es, coordenadoras/es e professoras/es. O encontro deste desejo com a sensibilidade e disposição dos dirigentes resultou nesse referencial. Por ter sido tão esperado, com certeza será guardado na mente e no coração de todos como o norte e um guia para a construção de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e para as rotinas de cada professora/or.

É importante apresentar o processo de construção desse documento, pois sua força se pauta no compromisso com a construção coletiva, no respeito ao conhecimento teórico e prático dos profissionais que atuam com as crianças e no desejo de avançar. Sistematizado a partir de uma parceria técnica com a Avante – Educação e Mobilização Social, revela o momento da Rede, suas demandas específicas e sua visão sobre uma educação para a infância possível, neste contexto sócio-histórico e educacional. Foi elaborado entre 2014 e 2015, contando com a representação de professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, gestoras/es e equipes das Gerências Regionais de Educação e Secretaria da Educação, em diversos espaços de discussão e validação, assim como com a reflexão permanente das práticas. Esta versão foi revisada e validada pelo Grupo de Trabalho que, com cuidado e responsabilidade, acompanhou sua elaboração.

Ademais, é importante ressaltar que, com todas essas características, esse documento, como outros desta natureza, já nasce com a característica de ser provisório. Isso, porque, uma referência curricular não é um texto sagrado, imutável, ao contrário, ele deve revelar o seu tempo e responder as suas circunstâncias e contingências. Sendo assim, como o tempo é fluido e tem como característica a mutabilidade, assim também um referencial curricular tem que ser revisto à luz dessas mudanças. Nesse sentido, ainda mais importante do que ter um referencial curricular é tornar a instituição de Educação Infantil uma comunidade aprendente, onde as atividades cotidianas sejam analisadas criticamente, se constituam em objeto de estudo e de curiosidade pelo coletivo de professores e, no interjogo teoria e prática, possam ser revistas e reformuladas sempre que se fizer necessário. A análise, os questionamentos, o estudo, devem partir do compromisso com a criação de igualdade de oportunidades para as crianças.

Para ser um referencial de qualidade, deverá ser pautado pelas necessidades e características de crianças e de grupos específicos de crianças. Deve se ancorar na crença de que, as crianças aprendem melhor quando tem o apoio do adulto ou dos companheiros para desenvolver suas capacidades individuais e tornar visível para todas/os como as interações favorecem e potencializam seu desenvolvimento.

Por fim, cabe lembrar as palavras de Jerome Bruner, que diz: "Não há diferença alguma na essência de um homem trabalhando na fronteira do conhecimento e a criança ou jovem na sua própria fronteira. Cada um está tentando compreender. Deixemos o processo educacional ser a própria vida, tão plena quanto possível [...] Se levarmos a sério a crença de que a escola deve ser a própria vida e não simplesmente a preparação para a vida, então a escola precisa refletir as mudanças vivenciadas por nós." (Bruner. In: On Knowing. Essays for the left hand, 1970).

Este é o documento da Rede para a Educação Infantil! Usem-no.

Avante – Educação e Mobilização Social

SUMÁRIO

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS 7

- A Educação Infantil na Rede Municipal de Salvador 9
- Os profissionais e sua formação 17
- A criança, o direito à infância e a Educação Infantil 25
- Diversidade e inclusão 31
- A relação de parceria com a família 39
- A organização dos espaços, materiais, tempos e relações 43
- A transição para o Ensino Fundamental 49
- Referências 52

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 57

- A organização curricular 59
- Objetivos gerais da Educação Infantil 62

CRECHE | CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 65

- A Creche | Crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses 67

Bebês de 4 meses até 1 ano e 11 meses 69

Campo de Experiência: Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações 70

Crianças de 2anos até 3 anos e 11 meses 79

Campo de Experiência: Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações 80

Campo de Experiência: Linguagens Integradas, Natureza e Culturas 83

PRÉ-ESCOLA | CAMPOS DE EXPERIÊNCIA 101

- A Pré-Escola | Crianças de 4 até 5 anos e 11 meses 103

Campo de Experiência: Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações 105

Campo de Experiência: Brincadeiras e Imaginação 110

Campo de Experiência: Relação com Natureza, Sociedade e Culturas 114

Campo de Experiência: Linguagens integradas 119

- Referências 144

AVALIAÇÃO 145

- Avaliação na Educação Infantil 147
- Referências 153

O CURRÍCULO VIVO 155

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS



O que é uma instituição de Educação Infantil de qualidade para coordenadoras/es, gestoras/es e professoras/es da Rede Municipal de Educação de Salvador?

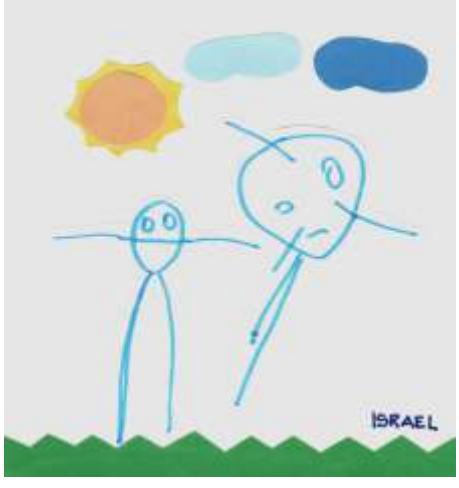
"Quando a instituição oferece um espaço que atenda às necessidades infantis, onde a criança possa viver integralmente o seu momento criança."

"Ter uma instituição que acolhe a criança, respeitando sua história e dando oportunidade para que ela desenvolva suas potencialidades."

"Uma escola inclusiva respeitando o tempo de cada criança, oportunizando a todas, educação de qualidade, com direito a brincar e aprender."

"A que respeita, escuta e faz a criança pensar."

A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador



Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt (2007)

A história da Educação Infantil na Rede Municipal de Salvador se entrelaça com a história da Educação Infantil brasileira e, como tal, vive um momento novo, especialmente, pelo reconhecimento de que este segmento se caracteriza, em primeiro lugar, como um espaço de garantia dos Direitos da Criança. Isto significa se deslocar da ideia inicial de que a Creche é um direito da família, para uma compreensão de que, antes disso, é um direito da criança, para viver sua infância com adequadas condições de desenvolvimento.

Ao tempo em que há uma mudança na representação social sobre a criança – em que esta é reconhecida como sujeito de direitos e ator social –, altera-se, também, a função das instituições de Educação Infantil, e, consequentemente, a função dos adultos responsáveis pelo seu desenvolvimento, no plano da gestão municipal, dos profissionais ou familiares.

UMA MIRADA NA HISTÓRIA

A inclusão da Educação Infantil no capítulo da Educação, conforme a Constituição Federal de 1988, marca o início de um novo tempo para este segmento, e, quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao qual prevê como sua 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". (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, 1996, p. 12).

Assim, as Creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Mas, apenas em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é que se garante financiamento para este segmento. Desde então, os municípios vêm assumindo o atendimento de crianças a partir de 4

meses, em período integral ou parcial, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), em salas de Educação Infantil, localizadas em escolas de Ensino Fundamental e pela celebração de convênios com escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Até dezembro de 2007, o município de Salvador atendia a Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental que ofertavam classes deste segmento, havendo poucas instituições exclusivas para este atendimento em período parcial, e apenas três Creches de período integral. Contudo, a partir de janeiro de 2008, 45 creches foram municipalizadas e passaram a ser chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). O processo de municipalização em Salvador buscou atender, principalmente, a LDB 9394/96, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 2006) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011), documentos estes que informam que a responsabilidade pela Educação Infantil é dos Municípios.

> Na perspectiva de investir na ampliação da oferta e na qualidade da Educação Infantil, proporcionada às crianças de 0 a 5 anos, a Prefeitura Municipal de Salvador, por meio da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), integraram à sua rede escolar, as 45 creches municipalizadas pelo governo estadual, acolhendo todas as crianças de 0 a 5 anos que até então eram atendidas pela SEDES. Tal vinculação já indicava uma função assistencialista que, historicamente, foi atribuída a estas instituições. (Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil, 2008).

Com essa transição, a Creche deixou de ser uma instituição apenas de caráter assistencial para se tornar uma instituição educacional. E é exatamente na transformação deste espaço, que a Prefeitura Municipal de Salvador comprometeu-se a assumir as Creches vinculadas à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES), segundo acordo estabelecido no Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (TAC). (REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SUBSIDIAR O TRABALHO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2008).

NOVOS OLHARES PARA O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Acompanhando as mudanças e demandas sociais relativas à função da escola, à visão da criança e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizado, a legislação e os documentos normativos trazem definições e orientações importantes, que devem ser

> Fica a recomendação: consulte sempre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e avalie, coletivamente, sua concretização nas práticas cotidianas da sua instituição.

concretizadas. Torna-se, portanto, imperioso que o cotidiano das instituições de Educação Infantil reflita este movimento. O desafio que se apresenta, requer escuta atenta às vozes das crianças e acolhimento à sua forma singular de significar o mundo e a si mesma.

Atualmente, a Educação Infantil é assim definida:

> Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-Escolas, às 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. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, art. 5º, 2009, p. 12).
>
> Ainda, segundo este documento, a Educação Infantil se faz por meio de práticas intencionalmente planejadas e sistematizadas em um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído com a participação da comunidade escolar, que considerem as especificidades das diferentes faixas etárias e as singularidades das crianças, promovendo de modo integrado seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

No ano de 2008, em sintonia com as orientações nacionais, foi elaborado o documento Referências e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil. Nesta publicação, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, anuncia diretrizes para o atendimento nos CMEI.

> O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, integra o sistema de ensino e oferta à primeira etapa da Educação Básica.
>
> Esse espaço educativo deve criar condições para que a integração ocorra de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando em consideração tanto as características das crianças, quanto as mudanças rápidas e profundas que ocorrem nessa faixa etária. Desta forma, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, e, a partir daí, oferecer um ambiente que estimule, enriqueça e amplie suas possibilidades de entenderem e atuarem nele torna-se o grande desafio da educação e de seus profissionais.
>
> O CMEI tem como função favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças que o frequentam e não prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental numa visão de treinamento mais "escolarizado", de preparação para uma suposta e equivocada "prontidão para alfabetização e o cálculo", em especial.

O atendimento às crianças vem sendo realizado pela SMED, a partir desses documentos, respaldando as Orientações Curriculares do segmento da Educação Infantil.

Para atender a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a Prefeitura Municipal de Salvador está reforçando as ações de ampliação das vagas para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. A meta é abrir pelo menos 30 mil novas vagas para crianças de 0 a 5 anos até 2016. Para isto, novos Centros Municipais de Educação Infantil estão sendo construídos, reconstruídos e reformados, e convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos, estão sendo ampliados. Fonte: disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br>.

Meta 1 do PNE 2014-2024.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Em consonância com a Meta 1 do PNE, a Rede Municipal de Ensino de Salvador apresenta em seu Plano Municipal de Educação (2010-2020):

> […] a necessidade de ampliação do número de matrículas na Educação Infantil principalmente na Rede Municipal, melhoria de infraestrutura dos Centros de Educação Infantil e das condições de trabalho dos profissionais de educação […] (p. 38).
>
> Este documento traz dentre as metas e objetivos:
>
> Ampliar o atendimento à criança, visando o desenvolvimento integral e integrado, em instituições de Educação Infantil no município de Salvador.
>
> Adequar e abrir novos espaços públicos que contribuam para ampliação de acesso das crianças aos bens culturais, como bibliotecas, brinquedotecas, museus, teatros, praças de esportes, parques etc.

Compreendendo que a meta de expansão de vagas não pode estar desvinculada da meta de melhoria da qualidade do atendimento, e que isso requer melhoria das práticas, dos espaços e das interações, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador lança esses referenciais, com vistas a orientar a gestão e os profissionais responsáveis para a construção de um currículo alicerçado nas três principais funções da Educação Infantil: **SOCIAL**, **POLÍTICA** e **PEDAGÓGICA**.

Segundo o documento do MEC, *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares* (2009), a função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de

convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.

As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09, artigo 7º), consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui:

- Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- Promover 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.
- Construir 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.

As DCNEI explicitam a visão de currículo a qual orienta este documento na busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico científico e tecnológico da sociedade, por meio das práticas planejadas e, permanentemente avaliadas, que estruturam o cotidiano da Educação Infantil.
Para mais informações, leia o texto: *O currículo no cotidiano na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes?*, de Zilma Ramos de Oliveira (2010), disponível em versão online, no endereço:
<http://portal.mec.gov.br/>.

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e na Rede Municipal de Salvador, se organiza de acordo com os seguintes critérios:

- Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um período mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.
- Atendimento à criança nos Centros Municipais de Educação Infantil, em jornada de tempo integral por, no mínimo, 7 horas e, no máximo, 10 horas por dia, e, em jornada de tempo parcial, por um período de no mínimo 4 horas diárias.
- Atendimento à criança nas escolas que ofertam classes da Educação Infantil, em jornada de tempo parcial, por um período de, no mínimo, 4 horas diárias.

MODALIDADES DE ATENDIMENTO

A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino é oferecida em:

I – Creches para crianças de até três anos e onze meses de idade.

A Creche se organiza da seguinte forma:

- **Grupo 0** crianças de quatro a doze meses.
- **Grupo I** crianças com um ano completo.
- **Grupo II** crianças com dois anos completos.
- **Grupo III** crianças com três anos completos.

II – Pré-Escola para as crianças de quatro até cinco anos e onze meses de idade.

A Pré-Escola se organiza da seguinte forma:

- **Grupo IV** crianças com quatro anos completos.
- **Grupo V** crianças com cinco anos completos.

DO HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

Segundo a Resolução do CME n. 035/2014, as instituições de ensino com oferta da Educação Infantil podem funcionar em período integral (de 7 a 12 horas por dia) ou período parcial (de 4 a 6 horas por dia).

RELAÇÃO PROFESSORA/OR - CRIANÇA

Segundo a Resolução do CME n. 035/2014, os parâmetros para organização das classes serão definidos pelo Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino, levando em consideração as características do espaço físico e das crianças.

Toda classe deverá ter uma/um professora/or, apoiado por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte proporcionalidade:

- **classes de Creche** 1 professor | 2 auxiliares.
- **classes de Pré-Escola** 1 professor | 1 auxiliar.

POR DENTRO DA LEGISLAÇÃO

O aparato legal que normatiza e orienta o atendimento ligado à Educação Infantil traz referências importantes para o segmento, tais como:

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "[...] é dever dos pais ou responsáveis matricular seus filhos a partir dos 4 anos e obrigação das redes de ensino garantir a vaga para todos as crianças, a partir da mesma idade". Esta obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos decorre da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. A mesma EC garante que a medida deverá ser implementada, progressivamente, até 2016.

A nova Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, também determina que os sistemas de ensino deverão exigir a frequência mínima de 60% do total de horas das crianças de 4 e 5 anos na Pré-Escola. Dessa forma, a criança não pode faltar mais do que 80, do mínimo de 200 dias letivos anuais, ou 320 do mínimo de 800 horas de aulas por ano. A infrequência não ocasionará em ato punitivo para as crianças, porém, ao constatar que as faltas ultrapassaram o limite da lei, a instituição deverá adotar providências junto às famílias e comunicar o fato ocorrido aos Conselhos Tutelares e/ou ao Ministério Público. Por descumprimento da Lei, a família poderá ser punida com base no crime de abandono intelectual previsto no artigo 249 do Código Penal ou no artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em decorrência da inserção da Educação Infantil à Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nos primeiros anos do Ensino Fundamental: nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, v. 1, 2008).

A avaliação nessa etapa visa o acompanhamento do processo educacional da criança, não sendo usada para determinar a sua promoção no agrupamento seguinte, nem para o ingresso no Ensino Fundamental.

Em decorrência da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, é solicitada a expedição de documentação que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Portanto, as exigências aumentam para a Educação Infantil e os relatórios das crianças deverão ser mais bem sistematizados. A Secretaria Municipal de Educação de Salvador se compromete a supervisionar as instituições de Educação Infantil, orientando as equipes gestoras dessas instituições para que atendam tais exigências a contento.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Sua instituição colabora para a promoção do direito das crianças de terem infância e se desenvolverem plenamente?
- Sua instituição procura seguir as orientações que versam sobre o atendimento de qualidade na Educação Infantil?
- Que práticas você considera já incorporadas na sua instituição que promovem uma educação de qualidade?
- Que relações são possíveis de serem estabelecidas entre a garantia do direito das crianças ao desenvolvimento integral e o perfil e as práticas dos profissionais que atuam neste segmento?



Os profissionais da Educação Infantil e sua formação



> A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa.
> (SAVATER, Fernando, 2000)

À medida que as especificidades da Educação Infantil se tornam mais claras e que há o reconhecimento de que não se trata de uma educação preparatória para o Ensino Fundamental ou para uma vida futura das crianças, defendendo-se este segmento como um espaço de acolhimento e desenvolvimento da criança no presente, vai se redefinindo o perfil das/os profissionais que atuam junto a elas, reconhecendo as especificidades do papel da/o professora/or e a importância dos demais profissionais que trabalham na instituição como educadores engajados na educação integral das crianças.

A/O PROFESSORA/OR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As mudanças relativas à função e visão da escola e da criança apontam um importante momento histórico, o que demanda ajustes e consolidação da identidade profissional das/os professoras/es.

Um primeiro aspecto a salientar diz respeito às especificidades relativas aos profissionais que atuam na Pré-Escola e os que atuam na Creche, especialmente nos berçários. É preciso ter clareza das singularidades do trabalho com bebês e que estes exigem um conhecimento específico por parte das/os professoras/es.

A publicação Brinquedos e Brincadeiras na Creche (BRASIL, MEC/SEB, 2012), distribuída pelo Ministério da Educação e disponível nos CMEI são uma fonte importante para a delimitação deste trabalho, e, consequentemente, para a formação destes professores. Entretanto, há pontos em comum! Um deles refere-se à necessidade de ter conhecimento profundo sobre a criança neste período de vida, seus modos de desenvolvimento, sua aprendizagem e suas necessidades básicas – cognitivas, sociais, emocionais, físicas – a fim de que as práticas pedagógicas sejam adequadas a estas características.

Ao abordar sobre a constituição da profissionalidade docente das/os professoras/es da Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2002, p. 49) defende que estes profissionais precisam "incorporar, ao mesmo tempo, a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência". A globalidade diz respeito ao que já foi abordado, cabendo ao professor compreender o modo articulado e integrado como as crianças constroem seu conhecimento, sua visão como ser competente e cheia de potencialidades. Por outro lado, a vulnerabilidade também é uma característica dessa tenra idade, o que demandará do educador uma responsabilidade diferenciada em relação às suas necessidades básicas e promoção do bem-estar. Nesse sentido, há uma diversidade significativa de fazeres junto às crianças e às famílias, que são específicas desse segmento.

> Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças [...]. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. (BARBOSA, 2009, p. 37).

Como segundo aspecto, a autora discorre sobre a necessidade de um profissional que esteja em interação permanente com diferentes atores, como os auxiliares, os demais profissionais da escola, redes de apoio à criança, famílias etc., referendando a ideia de que a educação da infância deve se constituir em uma política integrada, que dialoga com outros setores, como assistência e saúde. Neste sentido, a integração dos serviços é uma característica desejável da educação de infância. Ainda no mesmo trabalho, a autora conclui que a interação e a integração estão no coração da profissionalidade dos educadores de infância.

Em estudo recente, sobre a constituição da profissionalidade docente de profissionais da Educação Infantil, a pesquisadora Samia (2015) compila outros saberes específicos de professores que atuam neste segmento:

- A capacidade de escuta: uma das formas mais potentes de conhecer as crianças é escutando-as de forma sensível e atenta. Ao exercitarem e valorizarem a escuta, as/os professoras/es demonstram que reconhecem as potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendem o próprio papel da escola como espaço de democracia, a criança como ser potente e, acima de tudo, compreendem seu próprio papel. Segundo a autora, a escuta seria, ainda, uma grande fonte de informação sobre as possibilidades de construção de um currículo partilhado e, por isso, com significado para as crianças.

- O saber lúdico resulta de uma constelação de experiências de vida do professor e determina a presença da brincadeira em sua prática.
- A sensibilidade estética, que significa estar familiarizado e comprometido em produzir o belo. Ou seja, além da escuta sensível, é fundamental exercitar o olhar sensível. Neste sentido, a ampliação do repertório artístico e cultural dos profissionais deve ser um compromisso assumido por cada um e um elemento essencial da formação. Segundo Dias (2011), este elemento da profissionalidade docente não significa transformar os professores em artistas, mas, reconciliá-los com sua própria expressão e desenvolver o olhar sensível.

Além disso, é fundamental que os profissionais atuantes neste segmento, tenham uma escuta sensível e atenta às crianças, para que atualizem, exercitem e ativem permanentemente seu repertório brincante, que estejam sintonizados com a estética dos ambientes e a qualidade das relações estabelecidas com as crianças e que tenham uma imagem de criança sintonizada com a defendida pela Rede, para que suas práticas possam concretizar a ideia de qualidade defendida ao longo desse documento.

Para exercer seu papel, é essencial que os profissionais tenham condições de trabalho garantidas por parte da Rede, além de uma disposição para o exercício desta função e a reflexão constante sobre prática pedagógica, que se fortalece com o trabalho colaborativo e a formação continuada.

OS DEMAIS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O momento atual requer uma profunda revisão sobre as funções dos diversos profissionais que atuam nas instituições, visto que, neste segmento, o trabalho articulado e coletivo é fundamental, assim como a clareza de que todos são educadores, ou seja, todos cumprem uma função educativa junto às crianças.

Historicamente, a ruptura entre as concepções de cuidar e educar trouxe sérias consequências para uma separação drástica entre a educação do corpo e da mente, como se uma fosse mais relevante que a outra, destituindo a criança da sua totalidade integrada e construindo lacunas e distâncias desnecessárias entre os vários profissionais que atuam nas instituições, a exemplo dos professores e auxiliares.

Sem dúvida, a/o professora/or é a referência para as crianças e é dela/e a responsabilidade pelo planejamento das propostas pedagógicas, da organização dos espaços e da mediação, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. No entanto, é fundamental a realização de ações integradas e colaborativas entre os diversos profissionais que atuam na instituição, no sentido de apoiá-los.

A hora do banho, do sono e da alimentação, por exemplo, são situações cotidianas que carregam grande potencial educativo. Mas, para isso, é preciso planejamento cuidadoso para que sejam realizadas da melhor forma. A gestão, por exemplo, precisa ter uma visão estratégica para apoiar a

organização das salas para a hora do sono; os profissionais da cozinha precisam envolver-se no debate sobre a melhor forma de servir as refeições, e isso requer uma reflexão sobre a necessidade de respeitar os desejos das crianças e sua capacidade de se alimentar autonomamente, sendo esta uma aprendizagem tão importante como qualquer outra.

A qualidade do atendimento aos bebês, consequentemente, requer uma reflexão cuidadosa por parte de toda a comunidade escolar, tendo em vista suas especificidades. Embora ainda tímido este tipo de função exige saberes e práticas que respeitem esta fase tão singular da vida das crianças. Além disso, corre-se o risco de distanciar ainda mais o trabalho dos professores e de outros profissionais, caso não haja clareza da indissociabilidade do cuidar/educar e de que todos são educadores. É nesta etapa, que se pode fortalecer esta ideia e criar uma nova dinâmica de relações.

> As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações, quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de um centro de Educação Infantil. (BARBOSA, 2009, p. 48).

A proposta da Rede Municipal de Salvador se coaduna, portanto, com as orientações nacionais e com os estudos acadêmicos. Ambos referendam a visão das instituições de Educação Infantil como um coletivo de profissionais que, tendo respeitadas as especificidades das suas funções, devem envolver-se na tomada de decisões, na busca pelas melhores condições de atendimento e de trabalho e na concretização de ações integradas, reconhecendo a criança com todas as suas necessidades e potencialidades.

Isto requer um olhar cuidadoso para as famílias, que também integram este coletivo. A instituição funcionará melhor, na medida em que as acolhe e possibilita a construção de vínculos de parceria com as famílias, convidando-as para pensar sobre este funcionamento e suas possibilidades de colaboração.

Para que este fluxo ocorra, é fundamental um Projeto Político Pedagógico construído de forma articulada e um processo de formação continuada para todos, que estabeleça um diálogo permanente entre teoria e prática, entre conhecimentos de diversas naturezas e entre os diferentes profissionais.

> À medida que a criança sente que o adulto valoriza suas ideias, seus interesses, suas brincadeiras, suas hipóteses, ela vai fortalecendo seu vínculo, ou seja, sua ligação com os adultos e com o espaço. A criança passa a olhar para si mesma como alguém que é capaz, que pode fazer a diferença no seu meio. (BRASIL, MEC. Coleção ProInfantil. Mod. II, Unid.4).

É fundamental, ainda, que promova desenvolvimento das sensibilidades éticas e estéticas e das capacidades intelectuais, a melhoria das relações interpessoais, bem como um ambiente de aprendizagem para todos.

Neste sentido, é essencial que os órgãos competentes estejam atentos para a realização de formações contínuas para todos os profissionais envolvidos.

A Rede Municipal de Salvador busca, com esses referenciais, colaborar para o redimensionamento da visão historicamente construída, que cinde a Educação Infantil em um espaço de educação e/ou assistência, que tanto contribui para separações prejudiciais às crianças e aos profissionais, e avança para a ideia de construir espaços de bem-estar, acolhimento e aprendizagens de diferentes naturezas para todos que neles convivam.

A FORMAÇÃO

A formação contínua é parte do desenvolvimento profissional e reconhecida como um direito das/os professoras/es. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999), este tipo de formação é considerado "inerente à profissão" e não uma ação compensatória, visto que a natureza da profissão exige constantes reconstruções, bem como um permanente exercício de reflexão. Compreende-se que é preciso substituir a "lógica da reciclagem" pela "lógica da recursividade" (CANÁRIO, 1998), pois não se trata de partir das lacunas da formação, mas, das possibilidades que os professores trazem a partir das suas experiências e da reflexão sobre suas práticas.

Deve ter como metas a melhoria da qualidade do atendimento das crianças e a progressiva competência e autonomia destes profissionais, por meio da sua capacidade de análise e reflexão sobre a realidade social das crianças, de seus contextos, e a clareza sobre as condições necessárias para a promoção do seu desenvolvimento e bem-estar.

Legalmente, a LDB 9394/96, no seu artigo 67, estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, definindo, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Assim, o processo formativo deve ocorrer de forma contínua e sistematizada, a partir de uma política pública municipal e de programas de formação, que pressuponham a articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições para que seja implementada a *cadeia de formação*[1], haja visto os diferentes papéis, funções e práticas formativas de equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Para isso, é fundamental que os professores recebam os apoios necessários ao exercício de sua função, tanto do ponto de vista estrutural – com espaços adequados e materiais disponíveis –, como organizacional, com um ambiente que promova boas relações e estimule a aprendizagem permanente.

1. A formação em rede realizada a partir de cadeias formativas é temática abordada no documento **Educar em rede o Coordenador Pedagógico**: função, rotina e prática, disponível em: <http://www.institutochapada.org.br>.

Além das múltiplas estratégias formativas, como a realização de cursos, semanas pedagógicas e seminários pedagógicos para o devido intercâmbio de experiências, cabe à rede e às equipes gestoras prover as condições para que a formação ocorra de **forma contínua e sistemática nas instituições**, envolvendo não apenas os professores, mas também os demais profissionais. Devem ser assegurados os tempos para o planejamento, estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico na instituição, de modo que cada escola se constitua em um espaço privilegiado de reflexão e de aprendizagem permanente para os professores, envolvendo ainda, os demais profissionais da comunidade escolar, a partir do protagonismo da equipe, sob a liderança da dupla gestora: a/o gestora/or escolar e a/o coordenadora/or pedagógico.

Pesquisas e estudos sobre as características da formação contínua (IMBERNÓN, 2009, 2010; NÓVOA, 1995, 2000, 2009) apontam que sua natureza deve promover a reflexão das práticas pedagógicas[2], a partir de um paradigma que considere os profissionais como sujeitos ativos, que constroem saberes a partir da práxis. Ou seja, o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la de forma reflexiva e fundamentada. Os saberes da experiência, aqueles construídos ao longo do exercício profissional, precisam estar articulados com os saberes teóricos e estes, por sua vez, precisam ser permanentemente ampliados e aprofundados. Assim, tematizar a prática e promover espaços de ampliação das referências estéticas, culturais e sensíveis são dispositivos de formação pertinentes para que a formação em serviço se constitua em um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional.

> A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. (BARBOSA, 2009, p. 37).

Segundo Nóvoa (2009, p. 16)[3], a formação abarca três dimensões: a pessoal, a profissional e a organizacional. Esse tripé merece especial atenção na formulação e implementação de programas de formação continuada na rede municipal de Salvador.

A ideia de desenvolvimento profissional e institucional como um projeto coletivo é estruturante para alavancar não somente os processos formativos individuais, como também, para criar condições para que outras iniciativas sejam realizadas dentro desta lógica. Corroboram, nesse sentido, os pressupostos da gestão democrática, da avaliação participativa das condições de atendimento e da construção coletiva do projeto político pedagógico.

---

2. Para saber mais sobre estratégias formativas, consulte a publicação da Rede Municipal de Salvador: **Coordenador Pedagógico**: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa, disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>.

3. Para uma formação de professores construída dentro da profissão, artigo disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re35009por.pdf>.

Para o desenvolvimento da instituição como comunidade de aprendizagem é fundamental construir uma ambiência favorável, tanto do ponto de vista organizacional, instaurando uma cultura colaborativa que estimule a troca, a atitude reflexiva e a aprendizagem permanente, quanto na perspectiva estrutural, com a definição no calendário escolar de espaços e tempos para os encontros, além da disponibilização de acervos de qualidade para consulta e estudos.

Por fim, é fundamental compreender que, ao tempo que a formação continuada é um componente que promove o desenvolvimento profissional, apresenta-se como estratégia fundante para a realização do Projeto Político Pedagógico institucional. Nesse sentido, ela compromete-se essencialmente com a melhoria da qualidade do atendimento das crianças, por meio da capacidade de análise e reflexão sobre a realidade social das crianças e de seus contextos e a clareza sobre as condições e intervenções necessárias para a promoção do seu desenvolvimento e bem-estar.

> Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Falamos da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. [...] A ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão - e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Como são estabelecidas as relações profissionais na sua instituição? Há um clima cooperativo e respeitoso entre os diferentes profissionais? Os adultos interagem na perspectiva de atender as crianças da melhor forma?
- Como contribuir para o fortalecimento do perfil e das práticas dos profissionais que atuam neste segmento, com vistas à garantia do direito ao desenvolvimento integral das crianças?
- De que maneira os momentos de formação acontecem na instituição, para estreitar laços entre os diversos profissionais e promover uma ação fundamentada, articulada e respeitosa entre eles?
- A escola promove espaços regulares de reflexão sobre suas práticas?



A criança, o direito à infância e a Educação Infantil



Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os diretos das crianças
Todos têm de respeitar.
(ROCHA, Ruth, 2002)

CRIANÇA E INFÂNCIA

As concepções sobre criança e infância variam de acordo com as características sociais, históricas e culturais de um contexto e a partir de variáveis como etnia, classe social, gênero, deficiência e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Estas concepções são construtos sociais. Deste modo, é possível afirmar que existem várias formas de ser criança e múltiplas infâncias.

A concepção de criança, como sujeito de direito, é adotada pela Rede Municipal de Educação de Salvador, que a considera um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias. Estas interações acontecem por meio de brincadeiras, músicas, produções visuais, uso de tecnologias, danças, preparação e degustação de alimentos e exploração de diversos materiais produzidos pela cultura local e global. Estas vivências proporcionam às crianças a ampliação de seus repertórios e a construção de sentidos sobre a cultura nas quais estão inseridas.

"Criança, 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". (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, 2009).

A Rede acredita que essa concepção de infância deve ser revelada explicitamente nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, principalmente, na maneira como lidar com as crianças.

As crianças soteropolitanas são o retrato da diversidade brasileira, imersas em um contexto social, cultural e político plural, vivenciando ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, assim como situações de vulnerabilidade social.

Independente de suas singularidades pessoais ou sociais, a imagem de criança que a Rede assume como norteadora é da criança ativa, competente, investigativa, sensível. É esta imagem que deve regular as ações pedagógicas e a maneira de interagir com as crianças, visto que, a forma como as vemos é um fator determinante na definição da sua identidade, bem como do tipo de contexto educacional que lhes são oferecidos.

O DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA

A criança é respeitada, enquanto sujeito de direitos, quando é reconhecida em sua capacidade de interpretar o mundo a partir de suas vivências; quando é ouvida, tem espaço de participação, expressa suas opiniões livremente, revela e pratica as suas crenças. Assim, ela produz cultura e é influenciada pelos elementos da cultura na qual está inserida. Viver a infância é explorar o mundo, investigando os espaços, objetos e elementos da natureza e atribuindo sentido aos fatos e fenômenos; é ter as possibilidades de olhar, compreender e expressar suas ideias sobre o mundo a partir da sua visão de criança.

De acordo com o parágrafo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança ou adolescente deve ser respeitado em sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições. Em consonância com o ECA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) recomendam que as propostas pedagógicas das instituições devam assegurar "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". (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p. 21). Nestas diretrizes, também é assegurado aos povos indígenas escolherem os modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo-lhes uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo.

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE RESPEITE OS DIREITOS DA CRIANÇA

A criança se torna cada vez mais competente e desejosa para interagir com as diversas situações do cotidiano, conforme lhe são oferecidas oportunidades de se expressar utilizando diversas linguagens.

> Os estabelecimentos de Educação Infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea."
> (BARBOSA, 2009, p. 22-23).

Para ter garantido o direito de se expressar e de viver sua infância dentro das instituições, a criança deve ser o centro do planejamento curricular, o que significa compreender a instituição como um lugar pensado para ela, garantindo sua participação e expressão de desejos e necessidades, ou seja, estimulando sua ação - protagônica em relação ao currículo e às práticas. É imprescindível que ela participe de situações de interação com adultos e com outras crianças de diferentes idades e que sejam contempladas ações pedagógicas que envolvam contextos culturais, sociais, tecnológicos, nos quais as crianças estejam inseridas.

Para garantir um desenvolvimento integral, a criança precisa ter seus direitos assegurados, dentre eles: brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e à saúde; alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; proteção, afeto e amizade; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS, 2009).

> [...] a escola é lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade.
> (RINALDI, 2014, p. 42).

INFÂNCIA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Tem sido crescente o interesse do público infantil pelo universo midiático que é potencializado por diferentes aparatos tecnológicos e digitais. Seja no acesso e manejo do controle da televisão, pela facilidade no uso dos dispositivos móveis ou pela interação com os jogos eletrônicos, para as crianças estas tecnologias sempre fizeram parte de suas vidas.

Apesar de ainda nos deparamos com incessantes debates e questionamentos a respeito das contribuições destas tecnologias nos espaços de Educação Infantil, a criança do século XXI revela novas formas de compreender o mundo e aprender, tornando fundamental, acompanhar, problematizar e interagir com estas mudanças. Ao longo dos tempos, a relação com as brincadeiras vai se modificando e se ampliando, tendo em vista a diversidade cultural e os novos aparatos tecnológicos disponíveis. Novos desafios e vivências originam novas maneiras de pensar e interagir, emergindo novas formas de comunicação e linguagens. Dentre essas linguagens, destacamos a midiática, ou seja, outros modos de ler o mundo por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos e animações, através de um ambiente mutável e imprevisível.

Ao analisarmos o dia a dia das crianças, observamos que, a linguagem midiática tem sido amplamente utilizada mediante a interação com os dispositivos móveis, computadores e, principalmente, com os jogos digitais. De acordo com a publicação, que trata do Uso da Linguagem Midiática e da Tecnologia Digital na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015), as práticas educativas, mediadas pelas tecnologias entendida aqui como meio, linguagem, comunicação, permitem às crianças desfrutarem diversos, processos, como criação, descoberta e autonomia. Aspectos essenciais a uma participação ativa na construção do conhecimento e na produção de cultura.

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil devem se constituir em ambientes de aprendizagem lúdicos e prazerosos onde as crianças, mediadas por uma diversidade de aparatos culturais, incluindo os digitais, possam satisfazer suas curiosidades e ao mesmo tempo se mobilizarem para novas descobertas. Os *tablets* e *smartphones*, dispositivos móveis, muito frequentes no dia a dia dos pequenos, por exemplo, podem ser interessantes para explorar aspectos de localização geográfica, através de aplicativos como o *Google Earth*, que permite reconhecer locais em alta definição. Algo que pode ser prazeroso e potente, do ponto de vista da aprendizagem, se relacionado, por exemplo, à identificação da casa ou escola da criança.

Outra sugestão são os jogos digitais educativos, em sua maioria, gratuitos na internet e até possíveis de serem jogados off-line, contribuem para o conhecimento de cores, números, formas e, a depender de sua narrativa, são bons elementos para atividades que objetivem recontos, recriação de personagens e manifestações teatrais, dentre outras possibilidades pedagógicas. Essas e demais atividades estão em consonância com o que está previsto nas Diretrizes Curriculares para esta etapa, que orientam "[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico." (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse contexto, um dos papéis dos educadores é de criar espaços para mediação e interação com a tecnologia na educação escolar, por meio de uma escuta apurada e sensível, possibilitando que as crianças tenham acesso ao que acontece em seu redor, vivenciando as distintas formas de ser criança e viver as infâncias.

Não se trata, portanto, de negar a importância das brincadeiras tradicionais e das cantigas de roda, por exemplo, como fruto de uma construção histórica, social e cultural, pertencentes ao saber popular. Muito menos negligenciar nossa história contemporânea, construída mediante a interação com as redes sociais digitais. Significa compreender que, as brincadeiras, as formas de interação com os aparatos culturais e seus significados não são elementos neutros, são frutos de uma realidade presente em cada época, isto é, são produtos culturais.

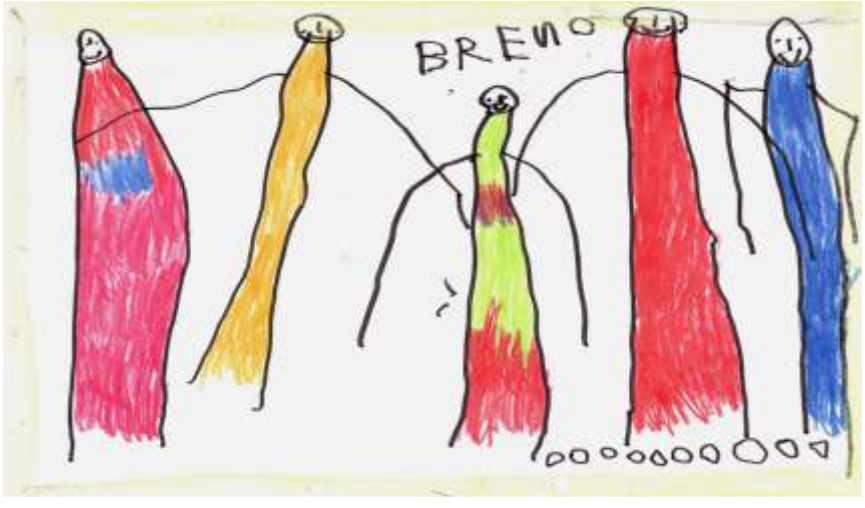
Vale ressaltar, que cabe ao educador oferecer práticas de recepção crítica do uso ou não dessas tecnologias, que configuram atualmente um dos principais agentes de formação social, junto às crianças e em diálogo com as famílias.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Qual a imagem de criança que permeia o olhar dos adultos que atuam na instituição?
- O que significa, na prática, a criança passar a ser o centro do planejamento pedagógico?
- Como apoiar as crianças para que tenham maior confiança em si mesmas e para que sintam seus desejos respeitados desde pequenos?
- Quais as evidências que demonstram o respeito pela opinião das crianças, por seus desejos e percepções?
- De que maneira as instituições de Educação Infantil estão educando uma nova geração de crianças, capazes de enfrentar as oportunidades que encontram com o uso das tecnologias, da mente e da sensibilidade?



Diversidade e inclusão



"Nada
sobre nós,
sem nós"

Lema do movimento das pessoas com deficiências

A singularidade é uma característica do ser humano. Somos todos únicos e diferentes em maior ou menor escala, embora sejamos todos membros da mesma espécie e compartilhemos valores, crenças e hábitos das comunidades onde vivemos. Essa singularidade produz um cenário de diversidade e complexidade para a vida social que pode ser fonte de riqueza e também de conflitos. Aprender a reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças é fundamental para que a riqueza da pluralidade vença o medo e os preconceitos que levam ao conflito. Neste cenário, a escola tem um papel fundamental e a Educação Infantil se constitui em ambiente privilegiado para a construção dessas aprendizagens.

Nesse sentido, "a estrutura organizacional e de gestão do espaço escolar infantil precisa tomar como eixo predominante a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, dentre outras". As escolas de Educação Infantil, cujo eixo educativo efetivamente é a criança em sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos favorecem a construção positiva de suas identidades." (SANTOS, 2010, p. 68)

A instituição de Educação Infantil, portanto, inserida neste cenário de diversidades, onde residem pessoas com aparência e estilos variados, linguagens e costumes diferentes, diferentes orientações sexuais, identidades de gêneros deficiências, tradições espirituais, etnias e origens distintas, deverá reconhecer a constituição plural de suas crianças, olhar de modo acolhedor para as diversidades, buscando a estruturação de sua função sociopolítica e pedagógica com vistas ao fortalecimento de formas de atendimento articuladas às especificidades étnicas, culturais, religiosas e linguísticas de cada comunidade.

Neste contexto é fundamental entender, que a inclusão não é exclusividade educativa de crianças com deficiências e que, para esta acontecer, não basta adaptar o espaço físico e ter profissionais especializados. Isto é preciso, mas não é o suficiente porque uma instituição de Educação Infantil com olhar voltado para a inclusão social e educacional conseguirá entender que a diversidade é inerente à condição humana e que todos têm que ser acolhidos, independentemente da sua posição no mundo e do seu lugar na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e igualdade de direitos.

Um dos desafios, portanto, é tornar o currículo inclusivo, pois a criança, desde pequena, precisa conhecer as singularidades do mundo, aprendendo a viver, respeitar e construir sua identidade em uma sociedade plural e global.

As instituições precisam pensar seus projetos de forma dinâmica, ousada, criativa e inclusiva, garantindo plena participação e aprendizagem coletiva, da comunidade escolar e da família. O currículo na Educação Infantil deve, portanto, ser organizado de forma a 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.

A seguir, são elencados alguns princípios que orientam a estruturação de um currículo inclusivo:

Toda criança aprende: sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do educando, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a aquisição de conhecimento.

O processo de aprendizagem de cada criança é singular: as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada educando são únicos. Modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação geram, inevitavelmente, exclusão.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos: a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer criança ou jovem. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos educandos sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais.

A educação inclusiva diz respeito a todos: a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. Acreditamos, portanto, que a educação inclusiva, orientada pelo direito à igualdade e o respeito às diferenças, deve considerar não somente crianças e jovens tradicionalmente excluídos, mas todos os educandos, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros, etc.

Fonte: Plataforma Diversa. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/quem-somos/principios/.

A partir destes princípios - todos somos diferentes e todos podemos aprender - é importante considerar algumas especificidades dentro do tema da diversidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A visão e a compreensão que a SMED tem acerca das necessidades educativas especiais, Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Mental (DM) estão inseridas em um paradigma de educação inclusiva, em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Nacionais da educação Especial na Educação Básica e com a Lei 9394/96 (LDB).

Inclusão é um princípio que envolve ações junto à sociedade como um todo, visando ao atendimento das necessidades inerentes à diversidade presente no cotidiano escolar. A convivência na diversidade proporciona um conjunto de possibilidades e experiências culturais e sociais a todos, como também a construção de atitudes menos discriminatórias e mais cooperativas, humanas e solidárias e a transformação de comunidades que passem a acolher todos, sem distinção de raça, credo, condições econômicas, gênero e orientação sexual. Portanto, a inclusão é um movimento que fomenta uma nova lógica na construção de uma sociedade justa para todos os cidadãos. (SMED, 2008, p. 14).

A criança com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, precisa de educação, afeto, cuidado e proteção. Elas têm o direito de conviver, participar, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz e não podem jamais, em instância alguma ser privada e excluída dos processos educativos.

Outros documentos oficiais asseguram o desenvolvimento inclusivo:

O ***Plano Nacional de Educação***, elaborado para o curso de dez anos (2011 – 2020) determina em sua meta 1.9: Fomentar o acesso à Creche e à Pré-Escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na Educação Infantil.

A ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*** – que impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade para o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças, que deve iniciar na Educação Infantil.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de educação para que garantam acesso e permanência.

As ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*** (2009) no inciso Art. 8º, § 1º, inciso VII, preconiza que o espaço físico deve assegurar: a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Torna-se necessário, portanto, que as crianças com deficiência sejam incluídas em ações de interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, e envolvidas em situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos, a formular escolhas e tomar iniciativas.

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Quando o foco é a primeira infância negra há um sensível desafio porque se lida com os mais invisíveis dos invisíveis: por serem negras e, por serem, dentro da população negra, crianças. "Em se tratando da criança negra de até seis anos, essa invisibilidade se acentua. É uma situação de discriminação acumulada. Mesmo quando se pensa em população negra, automaticamente visualizamos uma população adulta, masculina. As crianças não entram nessa imagem coletiva." (SANTOS, 2008, p. 134).

A questão étnico-racial, portanto, é um tema que deve ser conduzido por meio de práticas educativas na Educação Infantil, que reconheçam a presença de diferentes grupos e, no caso de Salvador, a presença majoritária das crianças negras.

Nesse sentido, "é importante que essas crianças saiam da invisibilidade para diminuir o risco de perpetuação do ciclo de exclusão educacional da população negra brasileira. E isso só será possível com a superação de todos os fatores que discriminam a Educação Infantil dentro do sistema educacional; com o reconhecimento do racismo como "filtro" para o acesso à educação e com a implementação de políticas que busquem garantir uma igualdade real de oportunidades educacionais para a primeira infância negra de Salvador." (SANTOS, 2008, p. 135).

As Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana definem pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas para que os profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador construam um trabalho pedagógico, considerando essas temáticas, a diversidade humana, sobretudo, as relações étnico-raciais. Este documento está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 11.645/08, que altera a LDB 9394/96, no Parecer do CNE/CP nº003/04 e na Resolução nº 01 de 17/06/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conquistas do movimento negro, que vêm contribuindo para corrigir injustiças e desigualdades sociais as quais os negros ainda são submetidos, buscando, também, dar visibilidade à história de luta e resistência da comunidade negra no país.

Considerando a Lei n. 10.639/03, a SMED/ Salvador, elaborou o documento, Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino. Acesse o documento na íntegra, através do link:
<http://www.educacao2.salvador.ba.gov.br/diretrizesafro/index.html#p=12de Salvador>.

Assim, o documento é uma referência para a afirmação da identidade racial como um componente estruturador do currículo nas escolas públicas municipais de Salvador que atende, majoritariamente, crianças negras. Não se trata de mais um documento formal, mas de um instrumento de trabalho docente que fortalece a luta pela redução da imensa disparidade de acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional de qualidade.

Outros documentos norteadores:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são o instrumento legal que orienta para o cumprimento da **Lei n. 10.639/03**. Esta lei altera a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, **Lei n. 9394/96**, em seu artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira.

Resolução CNE/CP n. 01/2004 para o cenário educacional foca na garantia do direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e no estabelecimento de uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural no Brasil.

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial também apontam que se 'as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável' (BRASIL; MEC, 2012).

A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A forma como a instituição de Educação Infantil lida com as questões de gênero/sexo/sexualidade pode contribuir para que as crianças se desenvolvam plenamente e/ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações. Para que elas se desenvolvam em um ambiente seguro e acolhedor, é preciso, antes de tudo, que estas questões estejam esclarecidas e postas em debate no plano curricular, tendo em vista suas especificidades. Para isso, é preciso ter claras as definições que a Rede tem como referência neste âmbito e usá-las como base para as práticas e relações na escola.

É bastante comum a confusão sobre o que vem a ser gênero. Na maioria das vezes, gênero é reduzido ao conceito de sexo e sexo é reduzido ao conceito de sexualidade. Para diferenciar vejamos as conceitualizações de sexo, sexualidade e gênero adotadas pela Rede, que devem ser usadas como parâmetros:

> O sexo é a nossa marca biológica, hereditária. É a condição orgânica que nos define e nos diferencia enquanto "machos" e "fêmeas", seja em seres humanos, plantas ou animais. Além disso, é comum usarmos a palavra para nos referirmos: aos órgãos sexuais/genitais; ao ato sexual; ao conjunto de pessoas que pertencem ao mesmo sexo e, erradamente, como sinônimo de sexualidade. (FREITAS; CARVALHO; FAVERO, 2015).

> A sexualidade é a nossa marca humana, que nos acompanha por toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, desejos, crenças, valores, comportamentos, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (OMS, 2002).

> Scott (1995) descreve gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças aceitas entre os sexos onde estão envolvidas as relações de poder. O conceito de gênero é agregado aos estudos sobre a mulher com o objetivo de relatar que as diferenças localizadas no campo biológico refletem no campo social, estabelecendo as desigualdades entre homens e mulheres.

- Mas, afinal, por que é necessário apresentar breves diferenças entre sexo, sexualidade e gênero?
- Porque a partir do momento que identificamos a sexualidade como uma construção cultural, histórica e social, compreenderemos que também somos responsáveis por essa construção.
- E o que esses conceitos têm a ver com a Educação Infantil?

Cotidianamente, presenciamos os corpos das crianças serem disciplinados de acordo com o sexo biológico, pois não há o respeito por parte dos adultos sobre as vontades e desejos que as mesmas têm. Na contemporaneidade, por exigência dos movimentos sociais, foi contemplada no documento final da Conferência Nacional de Educação (2010), a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas pautadas no respeito às diferenças e no combate às discriminações desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O objetivo é respeitar a identidade desde a tenra idade.

Pensando que a identidade não é única, o (a) docente para ser condutor/a de práticas educativas que reconheçam as diferenças, concordamos com Valladares (2005), que afirma ser necessário que a/o professora/or possa reconhecer os valores que conduzem seus próprios comporta-mentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos distintos dos seus.

Miranda (2014), em sua pesquisa de mestrado realizada na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Salvador, constatou que os pressupostos teóricos e filosóficos específicos da Biologia, Psicologia e da religião são recorrentes das professoras quando pensam e atuam com conteúdos referentes a gênero e sexualidade. Miranda (op.cit), também adverte para um fato fundamental: os meninos são submetidos a uma pedagogia da masculinidade e as meninas a uma pedagogia da feminilidade. Dessa forma, tais práticas reforçam uma educação sexista. O estudo desta pesquisadora revelou que o discurso docente, quase sempre, se desenvolve sobre a ideia de que a criança é assexuada e heterossexual.

Por outro lado, são comuns falas do tipo: "menino não brinca de arrumar casa", "menino não brinca de boneca". Essas falas, carregadas de representações sociais, se repetem de diferentes formas, ao longo da vida de um homem. “Menina brinca de boneca”, “cor de rosa é cor de menina” são afirmações que ao longo do tempo limitam as opções e o horizonte de desenvolvimento das meninas. É sabido que, posturas sexistas afetam o crescimento emocional de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações e seu protagonismo na infância, impedindo o pleno desenvolvimento psicoemocional. “Os papéis de gênero podem limitar o desenvolvimento das crianças bem como criar relações desiguais e opressivas.”

Devemos, portanto, atentar para o fato de que além da escola, outras instituições como: família, mídia e religião, influenciam também na formação da identidade das crianças. Mas, a escola é o local privilegiado para problematizar as relações de poder que estão sendo destinadas às crianças de cada sexo/gênero/sexualidade, pois a escola é também o espaço de 'aprender a ser' e de 'aprender a viver juntos'. (DELORS, 2001 apud CASTRO, 2005).

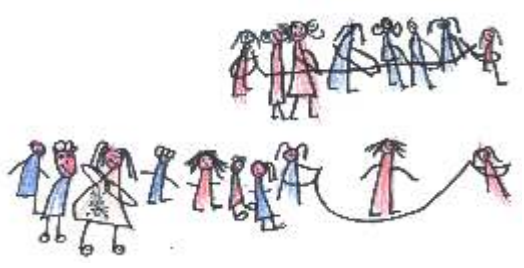
As considerações apresentadas, longe de serem um guia para orientar o (a) docente que atua na Educação Infantil, possibilitam refletir sobre a questão do Gênero neste segmento, no século XXI, porque é de extrema relevância social. A/O professora/or precisa ser pesquisador (a) com espírito crítico e reflexivo da sua própria prática, pois temos um papel importante na continuidade ou transformação dos valores estabelecidos na sociedade em que estamos inseridos/as.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Como promover uma educação para a diversidade, inclusiva e não excludente?
- Que tipos de práticas e atitudes consideram as diferenças étnico-raciais e as dimensões de gênero, sexo e sexualidade no contexto da Educação Infantil? Em que medida elas estão presentes na instituição?
- De que maneira os momentos de formação profissional podem promover o desenvolvimento inclusivo e a construção de um lugar de pertencimento de todas as crianças?
- Como estas reflexões se articulam à ideia de sujeito de direitos defendida ao longo desse documento?



A relação de parceria com a família



"É preciso toda uma aldeia
para educar uma criança."
(Provérbio africano)

Desde o final da década de 60, a inserção das mulheres no mundo do trabalho levou-as a se afastarem dos seus lares e consequentemente do cuidado das suas crianças por longos períodos, intensificando a demanda por vagas em creches, denominação dada na época às instituições que acolhiam as crianças de 0 a 6 anos no país. Naquele tempo, essas instituições voltavam-se mais especificamente ao atendimento às necessidades das mães trabalhadoras, acolhendo e cuidando de suas crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil foi definida como 1ª etapa da Educação Básica, passando a ser tratada como um direito da criança pequena. Autores como Campos, Fulgraf e Wiggers (2006) revelam que, nesse momento, iniciou-se a preocupação de profissionais e especialistas da educação em propor diretrizes legais para essas instituições, centradas não só em aspectos urgentes relativos ao acesso à vaga e a sua ampliação, como também, à sua qualidade, especialmente no que se refere à integração entre o cuidar e o educar.

Neste tempo, as formas de participação das famílias nas instituições educacionais restringiam-se hegemonicamente às reuniões e a participação em celebrações comemorativas, parecendo desconhecer-se a importância do seu papel no cuidado e proteção da criança, conforme estabelece o artigo 41 do Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA. Lei 8.069, 1990).

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990).

Contemporaneamente, é possível observar que os discursos sobre a importância da família e o lugar que ocupa como parceira no processo educativo é praticamente unânime entre teóricos, gestores de políticas sociais e profissionais que lidam com crianças. Estes concordam que, apesar de todas essas mudanças na sua estrutura e nas formas de exercer suas funções, a família ainda é o principal contexto de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Por consequência, as relações que aí se estabelecem influenciam diretamente o modo de pensar, agir e sentir dos seus membros.

Experiências de instituições que têm mais clareza sobre a importância do papel da família em relação às suas crianças reconhecem que a participação familiar contribui, fundamentalmente, para a construção da identidade e do sentimento de pertença da criança, sendo, assim, um parceiro imprescindível da instituição de Educação Infantil. Como tal, ela pode colaborar para a expansão dos sentidos da educação, o que inclui desde o conhecimento das necessidades da instituição, das diretrizes e concepções pedagógicas adotadas a processos mais amplos e decisórios.

> Dentre os vários grupos existentes na sociedade, a família continua sendo vista como aquele que melhor consegue englobar os indivíduos como seres portadores de uma subjetividade específica, com toda a sua história de vida, desde os recém-nascidos, adolescentes e idosos, àqueles portadores de necessidades especiais. (BURATTO, 2010, p. 11).

Por essa razão, as instituições de Educação Infantil precisam refletir sobre a qualidade da parceria que constroem com as famílias. É preciso reconhecer que hoje há muitos tipos de famílias em diversos arranjos, denotando que não existe um tipo ideal, mas, famílias reais, com diferentes papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação. É preciso também atentar-se que, a família têm saberes, fazeres e valores, inclusive em relação à educação das crianças. Isso significa que elas têm o que ensinar e o que aprender na relação com a instituição de Educação Infantil da qual a criança faz parte. Assim, é fundamental considerar a família como uma importante fonte do currículo, para que a criança esteja inserida em um espaço que valoriza sua cultura e identidade.

Nesta relação, um dos desafios que se apresenta é a criação de estratégias que colaborem para a inserção e compreensão da família sobre os processos educativos formais, tais como: dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico; criar espaços de acolhimento e participação da família no cotidiano da instituição; organizar momentos de compartilhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Dialogar sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança e o lugar que a brincadeira deve ocupar no cotidiano das instituições pode ser um ponto de partida interessante. Por mais que as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizem a importância do brincar como forma privilegiada de se inserir no mundo e nas relações, muitas famílias acreditam que alfabetizar é o principal objetivo na Educação Infantil. A compreensão da família pode estar baseada em experiências pessoais que se ligam ao fracasso de outros membros no processo de escolarização. Assim, é importante reconhecer este movimento legítimo e dialogar sobre esta questão, ajudando-as a compreender que as múltiplas experiências na Educação Infantil promovem o desenvolvimento de diversas potencialidades da criança, sendo a linguagem escrita, uma delas.

Outra estratégia de aproximação e inclusão da família pode se dar por meio da mobilização e atuação do Conselho Escolar, que tem uma importância estratégica na gestão democrática da

instituição educativa, pois é formado paritariamente por todos os segmentos da comunidade escolar – pais, mães, professores, direção e funcionários. Por meio desta estratégia participativa, devem deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da instituição, acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; mobilizar a comunidade educativa e local para que participem de ações em favor da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.

Tornar-se um parceiro da família numa comunidade plena de conflitos, sem dúvida é algo desafiante, mas, com certeza, promoverá bem estar e uma educação integral e integrada para a criança, além de contribuir para a garantia de seus direitos. Assim, abrir as portas da instituição para acolher, escutar, compreender e criar espaços de participação das famílias, considerando seus diversos contextos, saberes culturais e condições de vida, é um desafio valioso para cada profissional, que, com isso, ampliará seu repertório sobre a criança, seus modos de ser e viver. Portanto, a união entre instituição de Educação Infantil, família e comunidade pode proporcionar, de fato, a celebração de experiências educativas mais inclusivas e sustentáveis.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para Técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e para Conselheiros Escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática. No portal <http://pnfce.virtual.ufc.br>, acesse informações detalhadas sobre estruturação e funcionamento do Conselho Escolar.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Qual o lugar da família na instituição de Educação Infantil que você atua?
- Quais os desafios e as possibilidades para o estabelecimento da parceria entre família e instituição?
- De que forma os saberes, os valores, as práticas culturais da família são acolhidas e valorizadas na instituição? Quais as estratégias utilizadas para sua participação?



A organização dos espaços, materiais e tempos



Um ambiente é um sistema vivo em transformação. Mais do que um espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas.
(EDWARDS, Catherine; FORMAN, George; GANDINI, Leila. 1999)

A organização dos espaços, dos materiais e dos momentos em que será explorada cada situação pedagógica, juntamente com a qualidade das relações, formam o cenário que possibilitará o alcance dos objetivos gerais da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador apresentados neste documento.

Este cenário é sempre "montado" a partir de uma determinada intencionalidade pedagógica, que transforma espaços físicos em ambientes. Neste sentido, na construção do ambiente educativo é necessário levar em consideração a articulação entre os mobiliários, os ritmos, as palavras, os gostos, os materiais, as relações e os momentos de exploração do espaço físico.

É importante estabelecer a diferença entre ambiente e espaço, apesar de estarem relacionados:

> O termo espaço refere-se ao espaço físico, local escolhido para o desenvolvimento de experiências e caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração.

> O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (ZABALZA, 1998, p. 232).

O ambiente envolve, portanto, aspectos físicos, culturais, afetivos, relacionais e sociais.

O ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Para Zabalza (1998), o ambiente compõe uma estrutura com quatro dimensões que se inter-relacionam:

- **Física**, que é o espaço físico e as suas condições estruturais, os objetos do espaço e a sua organização.

- **Funcional**, que está relacionado a forma de utilização dos espaços, adequando-os a depender da função que o mesmo espaço pode assumir.
- **Relacional**, que abrange as relações que se estabelecem nesse ambiente, como, por exemplo, os diversos modos de acesso aos espaços, os agrupamentos possíveis para a realização das propostas (em grupos grandes, pequenos grupos, duplas, trios); a forma de participação dos professores nas diferentes situações realizadas pelas crianças.
- **Temporal**, que se refere à organização do tempo e dos momentos de utilização desse espaço. A organização do espaço deve ser coerente com a organização do tempo e vice-versa.

Para ser considerado um elemento educador o ambiente precisa ser flexível; deve passar sempre por modificações com a participação das crianças e dos professores para que, dessa forma, permaneça atualizado e sensível às suas necessidades de serem sujeitos na construção do seu conhecimento. (MALAGUZZI, 1984).

Isso significa que o ambiente deve estar organizado de forma que acolha o livre e criativo protagonismo da criança, garantindo a superação de suas necessidades individuais e assegurando a sua liberdade para:

- Fortalecer sua identidade, autonomia e segurança para comunicar as suas hipóteses e estratégias.
- Atuar em parceria e em comunicação com os outros.
- Expressar as suas potencialidades, habilidades e curiosidades.
- Reconhecer-se como pesquisadora e construtora de conhecimentos.

> Valorizamos o espaço devido a seu poder de organização, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p. 157).

SOBRE ACESSIBILIDADE

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o termo acessível significa "espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação". (2004, p. 10).

Para tanto são necessárias nas instituições de Educação Infantil a realização de adaptações físicas para proporcionar a facilidade de acesso, além de sinalização e uma comunicação clara sobre o uso, funções e localização desses espaços. Assim, é importante estar atento ao desenho universal de acessibilidade, eliminando as barreiras arquitetônicas, selecionando mobiliários e materiais adequados, adaptando brinquedos e jogos de acordo com a padronização de normas técnicas de ergonomia.

> "Desenho universal é uma forma de conceber produtos, meios de comunicação e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando igualmente a todos, de todas as idades e capacidades." (SARTORI, 2013).

O Manual de orientação para elaboração de projeto de construção de Centros de Educação Infantil (MEC, 2009) apresenta orientações sobre acessibilidade que atendem aos critérios definidos na ABNT (NBR 9050, 2004) e regulamentados pela lei 10.098/2000. Tais orientações indicam:

> Adequar os ambientes da edificação tornando-os acessíveis para uso dos portadores de necessidades especiais, criar e sinalizar rotas acessíveis ligando os ambientes de uso pedagógico, administrativo, recreativo, esportivo e de alimentação (salas de aula, fraldários, bibliotecas, salas de leitura, salas de informática, sanitários, recreio coberto, refeitório, secretaria etc.). Para tal, devem-se construir rampas, pisos táteis, colocar corrimão, adequar sanitários, entre outras soluções admissíveis, sempre considerando as orientações da NBR 9050.(MEC, 2009, p. 27).

SOBRE MATERIAIS

Além de adequar os espaços, também, é importante selecionar, construir e organizar os materiais de forma que as crianças tenham fácil acesso aos mesmos, permitindo sua visibilidade e seu uso autônomo. É preciso que, em todas as salas, exista mobiliário para organizar os objetos e que as crianças sejam acomodadas de forma adequada ao seu tamanho.

Ao manusearem diversos tipos de objetos, as crianças conhecem suas propriedades e funções e ainda atribuem-lhes novos significados, transformando-os em cenários e personagens de histórias.

Considerando que os materiais são instrumentos necessários para o desenvolvimento das crianças, é fundamental disponibilizar uma variedade deles para a exploração. Vale ressaltar que os mais diversos tipos de materiais são ricos em possibilidades de percepção: das cores, texturas, cheiros, sons e formatos. Os materiais industrializados (brinquedos, jogos, variados tipos de

papéis, lápis, colas, tintas, plásticos, tesouras, revistas) e os reutilizáveis (potes, tampas de panelas, pedaços de madeiras de um móvel quebrado, caixas de tamanhos diversos) carregam em si diversas possibilidades de exploração pelas crianças. O mesmo acontece com os objetos naturais manufaturados feitos de madeira, de osso, bolas de lã, bem como os objetos recolhidos na natureza, como folhas, gravetos, pedaços de frutas, flores, pedrinhas, conchas.

De acordo com a pesquisa realizada por Barbosa (2006, p. 164), sobre a seleção e oferta de materiais, é necessário destacar:

> A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades de rotina, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais.

Portanto, a variedade e quantidade de materiais disponíveis para as crianças possibilita o desenvolvimento de sua autonomia ao passo em que oportunizam que os adultos se sintam menos sobrecarregados e, consequentemente, estabeleçam relações mais harmônicas com as crianças. Dessa forma, pode-se afirmar que é possível planejar diversos tempos nas instituições de Educação Infantil de acordo com os materiais oferecidos às crianças.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS

A organização dos tempos está relacionada à dimensão temporal, apresentada anteriormente neste documento. Refere-se à organização dos momentos em que serão explorados os diversos espaços e materiais, de forma coerente, ressaltando a importância de planejar os tempos nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração,

> o tempo de brincar nos cantos, o tempo de comunicar-se com os outros na assembleia, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual ou em pequenos grupos etc. Ou também, o tempo da atividade livre planejada e/ou dirigida. (ZABALZA, 1998, p. 234).

Vale ressaltar que, a organização das ações desenvolvidas junto às crianças nas instituições de Educação Infantil em determinados tempos é denominada 'rotina', termo que recebe diversos conceitos.

> "[...] sua significação básica, presente em algumas línguas, como latim, inglês, português e francês, é a de uma noção espacial, vinculada a um caminho, direção, rumo. [...] ideia de um percurso já conhecido, popular, isto é familiar, não estranho." (BARBOSA, 2006, p. 41).

Além disso, a palavra apresenta a ideia de 'sequência temporal', que está relacionada a uma sequência de ações ou pensamentos. (BARBOSA, 2006). O mesmo autor apresenta outras reflexões sobre rotina que possibilita ampliar o conceito incluindo noções de espaço e de tempo.

Considerando que a rotina envolve um planejamento de exploração dos espaços e materiais em uma determinada sequência de tempo previsível, é importante destacar que a rotina das instituições de Educação Infantil da rede municipal de Salvador defende que as crianças precisam construir hábitos sociais coletivos e a diferenciar os momentos que irão realizar cada proposta do planejamento pedagógico, uma vez que, "as crianças necessitam, portanto, de que os fatos se sucedam de uma forma mais ou menos estável, configurando um ciclo que lhes proporciona segurança e eficácia em suas ações [...]." (MARTIN, 1996, p. 53).

Assim, a construção das rotinas deve envolver a participação das crianças de modo que elas expressem oralmente o que foi feito e o que pretendem fazer, bem como relatem sobre os materiais que usaram e pretendem usar.

> [...] a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação. [...] Sabe-se da impossibilidade, e também da indesejabilidade, de encontrar o sentido real e único da palavra rotina, pelo simples fato de não existir tal sentido. No entanto, articular uma série de conhecimentos que estão dissociados, criando novos sentidos, pode ser um caminho para levar a um melhor conhecimento do processo educacional de rotinização da educação das crianças pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 45-46).

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- Como os espaços educam?
- De que maneira o ambiente das instituições revelam suas concepções de criança e infância?
- Como é possível as crianças participarem da organização dos espaços, tempos e materiais nas instituições de Educação Infantil?



A transição para o Ensino Fundamental



"Digo, o real não
está na saída nem
na chegada:
ele se dispõe pra
gente é no meio
da travessia."

Guimarães Rosa

Integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um direito da criança. Estas duas etapas são indissociáveis, pois ambas precisam ver a criança como sujeito de cultura e história, ou seja, como sujeito social.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental é necessário assegurar que as crianças brinquem, criem e aprendam. Ao contrário da tendência que considerava a Educação Infantil como uma etapa de prontidão para o Ensino Fundamental, e que a sua finalidade é a escolarização precoce, o desafio desta etapa é organizar o tempo, espaços, materiais e relações, ou seja, o ambiente, para que a exploração por parte da criança privilegie a construção da sua autonomia e identidade, a ampliação das competências simbólica e relacional, sua compreensão e possibilidade de interação com as múltiplas linguagens, a natureza e a cultura.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. (MEC, Ensino Fundamental de nove anos, 2006, p. 45).

Neste cenário de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é importante que as instituições de educação realizem ações junto às famílias e às crianças para dialogarem e pensarem juntas em estratégias de adaptação da criança no Ensino Fundamental. É preciso considerar que, na maioria das vezes, as crianças serão transferidas para outro espaço físico, passarão a cumprir exigências específicas do nível escolar, como por exemplo, realização de avaliações e outras mudanças.

Esse processo não pode ser traumático para as crianças. É preciso fazer o possível para que, no Ensino Fundamental, o processo de aprendizagem tenha continuidade de forma prazerosa e investigativa, preservando a curiosidade infantil, pois se constitui em aspecto essencial ao conhecimento. Além deste aspecto, é preciso lembrar que estes dois segmentos fazem parte da Educação Básica, o que confere, do ponto de vista legal, um caráter de continuidade e não de ruptura.

É importante manter uma parceria com a instituição deste outro segmento, de forma que as crianças conheçam a sua nova instituição, familiarizando-se com o novo ambiente, que possui uma nova dinâmica, com outras crianças e profissionais.

Várias são as possibilidades para que essa transição ocorra de forma tranquila, como por exemplo, promover uma visita das crianças do grupo 5 à sua nova instituição, apresentar a proposta curricular da Educação Infantil para os profissionais do Ensino Fundamental, convidá-los a visitarem a instituição para conhecerem a prática desenvolvida. Promover, ainda, encontro entre os professores que no ano seguinte acompanharão essas crianças, bem como criar grupos de estudo, para discutir sobre visões de infância, o processo de construção do conhecimento, e sobre como essas teorias se refletem na prática da Educação Infantil.

ABRINDO NOVOS DIÁLOGOS

- É possível delimitar a infância em uma fase, período ou etapa da vida escolar?
- Será que a infância se encerra quando a criança ingressa no Ensino Fundamental?
- O que pode ser feito para que esta transição ocorra com caráter de continuidade?



Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil -** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – MEC/SEB, Brasília, DF: 2009.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). Brasília, DF: 2009.

_____. Presidência da República. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. Brasília, DF: 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá providências correlatas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Senado. Constituição (1998). Lei Federal de 05 de outubro de 1998. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 2009.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8.035, de 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

_____. Câmara dos Deputados. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo grupo de trabalho instituído pela Portaria n. 1.147, de 2011. Brasília: MEC, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana**, Brasília, 2004, p. 35.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei Federal n. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

_____. Assembleia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 Jul. 1990. 126 p.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: 2004.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: 1999.

_____. Ministério da Educação, **Coleção ProInfantil**. Brasília, DF: 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BIASOLI-ALVES, Zélia M. M.; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Crianças e Adolescentes:** construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BURATTO, Ana Luiza Oliva. **A família como contexto de desenvolvimento humano:** uma coletânea de textos e instrumentos para o trabalho com famílias. Avante/OIT, Bahia: 2010.

CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000100005

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. (1ª Edição, 1995).

CASTRO, Mary G. **Gênero e raça:** desafios à escola. Cadernos da Rede. V. 1. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf. Acesso em: 18 fev. 2015.

DIAS, Karina S. **Formação estética:** em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et.al. Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2011, p. 175-202.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio… para onde vai… In.: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília. Em aberto, V. 18, n. 73, p.11-27, Julho, 2001.

EDWARDS, Catherine; FORMAN, George e GANDINI, Leila. **As cem linguagens da criança.** Porto alegre, ARTMED, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional dos educadores da infância:** entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tisuko M. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.

FREITAS, Dhilma L.; CARVALHO, Gabriela D.; FÁVERO, Marisalva. **A Educação Sexual começa na infância:** sexualidade de 0 a 6 anos. EducaSex, ed. 1, 2015.

GALVÃO, Lilian; TOMCHINSKY, Julia. **Caderno de Formação Incluir Brincando**. Sesame Workshop, TV Cultura: 2014. Disponível em: <http://cmais.com.br/vilasesamo/materiais. Acesso em: 8 ago. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LOURO, Guacyara Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogia das sexualidades. Editora Autentica. Belo Horizonte, 2000.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero, Sexo, Sexualidade:** representações e práticas elaboradas por professoras (es) da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador. 2014. 166 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.

_____. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma R. **O currículo no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <http://bengalalegal.org.br>. Acesso em 12 mai. 2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, ONU, 1948. Disponível em: <http://www.un.org>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2002) **Growing in Confidence:** Programming for Adolescent health and Development Lessons from eight countries. Department of Child and Adolescent Health and Development. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_FCH_CAH_02.13.pdfAcessado em 20 de julho de 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

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

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** Ilustração de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador:** um olhar sobre as políticas educacionais. 2008.164 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Orgs). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Coordenador pedagógico:** traçando caminhos para a sua prática educativa. Salvador: BA, 2008.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARTORI, Tatiana. **Desenho Universal**. 2013. Disponível em: <http://www.sociedadeparatodos.wordpress.com>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SCOTT, Joan. W. **Gênero:** Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Realidade & educação, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA Jr., Hedio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (Org.). **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Instituto Avisa lá, Formação Continuada de Educadores, São Paulo: 2012.

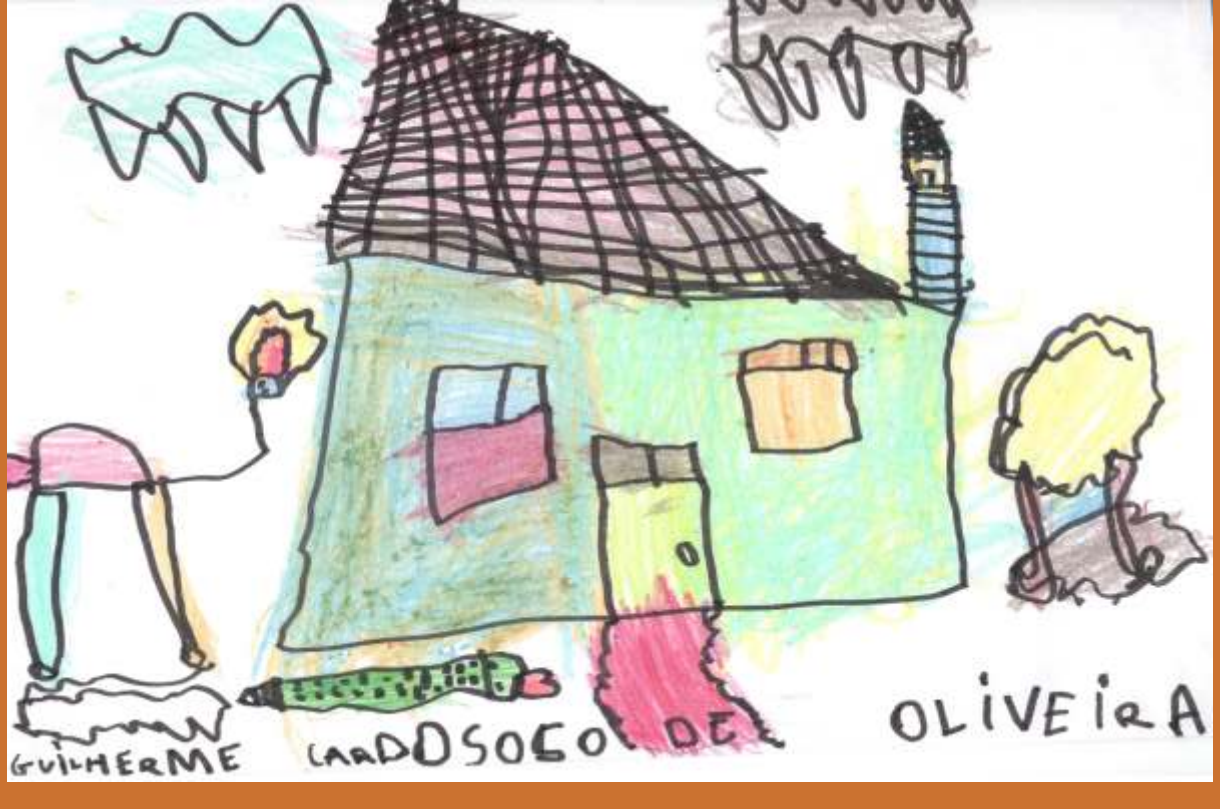
SOUZA, Sandra Z. **Avaliação da Educação Infantil:** propostas em debate no Brasil. Revista Interacções, n. 32, mês, Coimbra, 2014, p. 68-88.

TOMCHINSKY, Julia (Org.). **Dicas para Incluir Brincando**. Sesame Workshop, TV Cultura: 2014. Disponível em: <http://cmais.com.br/vilasesamo/materiais>. Acesso em: 8 ago. 2015.

VALLADARES, Kátia K. **Sexualidade: professor que cala... nem sempre consente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA



A Educação Infantil que as/os gestora/es das instituições de Educação Infantil desejam:

"A escola do meu sonho tem espaços amplos e arejados; alegria; rotina organizada; ambiente que estimule a vontade de aprender; muita arte; contação de histórias; professoras/es e profissionais capacitados."

"Uma escola inclusiva respeitando o tempo de cada criança, oportunizando a todas, educação de qualidade, com direito a brincar e aprender."

"Receio não querer muito, exceto uma coisa: que a escola infantil conceba a criança nem mais nem menos que o que ela é de fato!"

A organização curricular



A Educação Infantil compõe a primeira etapa da Educação Básica e é um direito de todas as crianças. Tem como objetivo, proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar, o desenvolvimento e as aprendizagens da criança na sua fase inicial da vida. Ela se organiza conforme as faixas etárias e estrutura-se em duas etapas: a creche para crianças de até 3 anos e onze meses de idade, e a Pré-Escola para crianças de 4 até 5 anos e 11 meses.

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI) foi estruturado considerando os dois segmentos previstos: **Creche e Pré-Escola**. No segmento creche, optou-se por subdividir em duas etapas, tendo em vista as especificidades do desenvolvimento dos bebês e a consequente necessidade de singularizar o atendimento.

Tendo como referências as especificidades das faixas etárias, e compreendendo que a educação se dá em um processo contínuo e integrado, os **Campos de Experiência** foram definidos a cada dois anos, cabendo aos profissionais fazerem as adequações necessárias, mediante as singularidades de cada faixa etária. Estes Campos constituem uma organização curricular que defende que a construção de conhecimentos se dá de forma integrada e articulada; de forma que os conhecimentos, disponibilizados em vivências interativas e lúdicas, promovem a apropriação de múltiplas aprendizagens. Ou seja, a organização curricular por Campos de Experiência concretiza a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade, não de forma compartimentalizada, portanto, as vivências que ocorrem na escola devem respeitar e potencializar esta forma.

Ao tempo que fomenta a realização de vivências integradoras, rompendo com fronteiras rígidas na abordagem curricular, reconhece especificidades na natureza dos conhecimentos. Assim, fomentam a organização de rotinas em que as crianças vivam experiências de distintas naturezas. Segundo Barbosa (2009), estão interrelacionados, às **práticas sociais** e **culturais**, aos **conhecimentos** e às **linguagens**. Neste documento, os Campos foram subdivididos, para fins didáticos, considerando estes **três tipos de experiência**; além de **eixos**, que buscam ressaltar as especificidades destes conhecimentos.

O conceito de Campos de Experiência também coloca o fazer e o agir da criança no centro do projeto educativo e corresponde a uma concretização curricular pautada na criança como sujeito de direitos, que participa ativamente do cotidiano, pois é escutada e valorizada. Concretiza a concepção de currículo como "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 das crianças de 0 a 5 anos de idade." (DCNEI, 2009, p. 12).

O documento do Ministério da Educação, Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares, elaborado pela Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), recomenda esta organização.

Para cada campo de experiência, foram definidas **aprendizagens** correspondentes, possíveis de serem adquiridas em cada faixa etária, a partir de um modo próprio da criança pequena significar o mundo: brincando, investigando, interagindo com pessoas, materiais e aparatos culturais, em diferentes espaços. Embora no referido documento essas aprendizagens estejam circunscritas nos campos de experiência, para fins didáticos, tendo em vista algumas especificidades, elas ocorrem de forma articulada e integrada, de modo que há um diálogo permanente entre as diferentes linguagens e os conhecimentos relativos ao desenvolvimento da autonomia, das relações e da compreensão sobre o mundo natural, social e cultural.

A **organização por faixas etárias** deve ser considerada como um parâmetro, um indicador. Conhecendo o desenvolvimento das crianças do seu grupo, as/os professoras/es podem flexibilizar as aprendizagens propostas e selecionar as mais compatíveis com cada idade específica. Não se propõem aprendizagens por idade, entendendo-se que a criança está em contínuo processo de desenvolvimento, em que cada conquista dá suporte e apoia outras a serem alcançadas, num caminho que é não linear e único para cada criança. Isto significa que, não há uma única maneira de ser criança, porque cada uma é única em seu processo de constituição. Diante desse entendimento, não se pode esperar que crianças com elaborações pessoais tão singulares, possam responder da mesma maneira e no mesmo ritmo às vivências proporcionadas a elas. Por outro lado, todas precisam de diversas oportunidades para aprender e se desenvolver sobre diferentes aspectos.

Para cada lista de aprendizagens, foram elencadas ainda ações pedagógicas, que têm como objetivo explicitar caminhos metodológicos validados e reconhecidos pela Rede Municipal de Salvador, compatíveis com a ideia de atendimento de qualidade, em consonância com as orientações nacionais. Estas indicações gerais pretendem alinhar, de forma ampla, as opções metodológicas da Rede, ao tempo que abrem possibilidades para outros desdobramentos, próprios de cada instituição e realidade. Espera-se que estas ações contribuam para o entendimento do papel dos/as professores/as e demais profissionais que atuam na instituição, e para a relevância de um planejamento que considere a criança como foco da ação.

Mesmo tendo as indicações apresentadas neste documento como norteadoras, será o P**rojeto Político Pedagógico (PPP)**, elaborado pela equipe de profissionais de cada instituição, que garantirá a cada instituição de Educação Infantil ou escola que atenda este segmento, uma identidade própria, que dialogue com os princípios da Rede.

A seguir, um quadro resumo, referente à **estrutura da Proposta Curricular** da Educação Infantil do município de Salvador:

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
BEBÊS de 4 meses até 1 ano e 11 meses	**CRIANÇAS** de 2 até 3 anos e 11 meses	**CRIANÇAS** de 4 até 5 anos e 11 meses
Grupo 0 4 meses até 1 ano **Grupo 1** 1 ano até 1 ano e 11 meses	**Grupo 2** 2 anos até 2 anos e 11 meses. **Grupo 3** 3 anos até 3 anos e 11 meses.	**Grupo 4** 4 anos até 4 anos e 11 meses. **Grupo 5** 5 anos até 5 anos e 11 meses.

Campo de Experiência
Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações
	Campos de Experiência
	Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações
	Linguagens Integradas, Natureza e Culturas:
	• Corpo, Movimento e Brincadeiras
	• Linguagem Oral e Imaginação
	• Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, musical -, Escrita e Matemática
		Campos de Experiência
		Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações
		Brincadeiras e Imaginação
		Relação com Natureza, Sociedade e Culturas
		Linguagens Integradas:
		• Linguagem Corporal
		• Linguagem Verbal
		• Linguagem Matemática
		• Linguagens Artísticas:
		  • Linguagem Visual
		  • Linguagem Musical

Objetivos gerais da Educação Infantil



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).

Para selecionar os objetivos que melhor retratem as especificidades da Rede Municipal de Salvador, e levando em consideração as Diretrizes Nacionais para o segmento, foi realizada uma vasta pesquisa nos documentos nacionais, e amplo diálogo com representantes da Rede, a fim de promover um atendimento que possibilite à criança, ao longo do seu processo de desenvolvimento:

- Desenvolver uma imagem positiva e ajustada de si, tendo como referência sua composição familiar, seu entorno social e outros grupos sociais a que tenha acesso, com vistas à construção de sua identidade.
- Atuar de forma cada vez mais autônoma em suas atividades cotidianas, adquirindo, progressivamente, confiança em suas capacidades e qualidades pessoais e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo, suas potencialidades e limites, desenvolvendo e valorizando hábitos básicos de autocuidado e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes colaborativas.
- Observar e explorar o ambiente com curiosidade e respeito, percebendo-se cada vez mais como um integrante ativo e transformador do meio natural, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Sentir-se segura para expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, a partir de amplo repertório de linguagens, adequadas aos contextos, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Ampliar suas possibilidades de interação e compreensão do mundo, a partir da utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita, matemática, digital, etc.), ajustadas às diferentes intenções e situações comunicativas.

- Ampliar seu repertório cultural, demonstrando interesse, respeito e progressiva compreensão dos seus significados, valorizando a diversidade.
- Enriquecer e diversificar suas possibilidades expressivas, mediante o uso de diferentes recursos e dos meios ao seu alcance.
- Ampliar suas vivências estéticas, que alarguem seus padrões de referência, no diálogo e conhecimento com a diversidade de possibilidades, bem como apreciar diferentes manifestações artísticas.
- Conviver com as diferenças, acolhendo, adaptando-se e respeitando a diversidade de possibilidades a que têm acesso.



A CRECHE
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA



A Educação Infantil que as/os coordenadoras/res e professoras/es das instituições de Educação Infantil desejam:

"Que sejam lugares onde a infância seja vivida integralmente por cada criança, indistintamente."

"Estar em uma instituição de Educação Infantil com cara de criança, com uma estrutura física adequada e com materiais pedagógicos que possam dar asas a imaginação das crianças e professores."



A Creche
Crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses



Zelo
cuidar da vida,
desse infinito novelo
de tantas tramas e cores.
Cuidar de cada vida
com desvelo,
para que a Terra possa
continuar sua dança,
para que possamos todos
continuar nossa trança.
(Roseana Murray)

Com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para bebês e crianças pequenas, este documento baseia-se em referências nacionais e internacionais, específicas do segmento Creche, tais como: a abordagem Pikler-Lóczy; a abordagem de Reggio Emilia para a Primeira Infância; os estudos de Bondioli (2003), e de pesquisadores nacionais como, Ortiz e Carvalho (2012); Guimarães (2011); Oliveira e colaboradores (2011), dentre outros. Fundamenta-se, também, em documentos nacionais, como: *Brinquedos e Brincadeiras na creche* (2012), *Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009); que colaboram com aspectos práticos e teóricos para pensar a educação de crianças de até 3 anos, do município de Salvador.

Ampliar suas possibilidades de interação e compreensão do mundo, a partir da utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita, matemática, digital, etc.), ajustadas às diferentes intenções e situações comunicativas.

Uma das referências utilizadas, para estudo na produção dos materiais, foi a abordagem Pikler-Lóczy que não é uma metodologia, pois deve ser revista e ajustada a cada instituição e a cada indivíduo. O que se propõe, é a elaboração e desenvolvimento de um sistema minucioso de detalhes, focando nas relações das crianças com os adultos, como também, entre si, na atividade livre e espontânea, na construção da autonomia.

A Creche, é o primeiro ambiente social coletivo no qual o bebê e/ou a criança pequena se insere, fazendo a ponte entre o singular e o coletivo, entre a família e a sociedade. Esse período da vida é uma etapa fundamental para a formação pessoal, por ser um momento em que eles se conhecem e descobrem o mundo à sua volta, e na qual as bases do seu ser começam a se estruturar. As diversas dimensões – física, motora, emocional, afetiva, sexual, cognitiva e social – vão sendo desenvolvidas e o processo de formação e integração da personalidade se inicia.

Segundo Nicolau (2000, p. 121), a Educação Infantil,

> [...] necessita se empenhar para que cada momento seja uma vivência; cada objeto, um desafio; cada situação uma oportunidade de busca, experimentação, de descoberta, o que só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, com suas características, necessidades e possibilidades.

Por acreditar no potencial e nas competências do bebê e da criança pequena, a sociedade e – mais especificamente a Creche – deve assumir o compromisso de recebê-las com responsabilidade. Para isso, é preciso organizar este ambiente de forma acolhedora, segura e adequada para seu desenvolvimento, bem como nortear o olhar das/dos professoras/es que ali atuam para a garantia do seu bem-estar, o desenvolvimento progressivo da sua autonomia, a construção da sua identidade e o estabelecimento de interações saudáveis.

Além disso, atuar com crianças pequenas requer cuidado, diálogo e conhecimento das características gerais desta etapa do desenvolvimento, do meio social e cultural das famílias e de onde a instituição se situa. O diálogo permanente com a família e a construção de uma dinâmica colaborativa é essencial a esta etapa e faz parte das atribuições das/dos professoras/es que atuam na Creche.

Embora a Creche abarque os três primeiros anos de vida da criança, para a elaboração desse documento, optou-se – por questões didáticas – dividir a faixa-etária em duas etapas: 4 meses até 1 ano e 11 meses, e 2 anos até 3 anos e 11 meses, tendo em vista as singularidades e as especificidades de cada fase. O **campo de experiência**, que é apresentado como grande eixo norteador das vivências e aprendizagens no primeiro agrupamento, relativo à educação de bebês é: **bem-estar, autonomia, identidade e interações**. Na segunda etapa da Creche, a partir dos 2 anos, a proposta curricular se estrutura em dois campos de experiência: **bem-estar, autonomia, identidade e interações e Linguagens integradas, natureza e culturas.**

BEBÊS

de 4 meses até 1 ano e 11 meses

Campo de Experiência:
Bem-estar, autonomia, identidade e interações



O sentimento de bem-estar define-se por uma "situação agradável ao corpo e ao espírito; conforto e tranquilidade." (MICHAELIS, 2008) Para tanto, é necessário que a criança tenha suas necessidades físicas, motoras, emocionais, afetivas, sexuais, cognitivas e sociais atendidas e que ela esteja em um ambiente seguro, acolhedor e de confiança, que não ofereça riscos e que seja, ao mesmo tempo, instigante.

O importante é proporcionar às crianças um espaço apropriado para seu desenvolvimento e aprendizagens. Um contexto em que elas, individualmente e/ou em grupo, possam experimentar um nível de bem-estar elevado.

A proposta curricular para Creche deve considerar as especificidades de cada faixa etária atendida, partindo da compreensão que os bebês são sujeitos ativos e competentes e aprendem na relação estabelecida com os ambientes e com as pessoas que o cercam, que, por sua vez, devem promover relações de confiança e pertencimento.

E quem é esse bebê? O que ele faz? O que faz um bebê que "nada" faz?!

Desde muito pequena, a criança já realiza um importante trabalho, um "trabalho de bebê" (GOLSE, 2003). Ela usa seus músculos faciais, consegue firmar seu olhar em objetos e pessoas, descobre suas mãos e seus inúmeros movimentos. Começa a sentir que tem um invólucro, sua pele, e que existe algo que está fora de si.

> O bebê é realmente alguém competente! "Cabe aos adultos o reconhecimento da atividade por ela própria, a riqueza de suas iniciativas e dos interesses que a rodeiam." (TARDOS, A.; SZANTÓ, A. In: Falk, J., 2004. p. 35).

ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO

Ao chegarem ainda bebês na Creche, para viverem a experiência de frequentar uma instituição, geralmente, este episódio é vivenciado com alguma tensão pelas famílias. É como se, efetivamente, esse fosse o momento do "corte do cordão umbilical". Essa é a hora em que as famílias dividem com a instituição aquilo que elas têm de mais precioso: seus filhos. Por isso, essa deve ser uma ação planejada, cuidada para acolher tanto as crianças quanto suas famílias, com muito afeto.

Quando a instituição recebe uma criança, ela está recebendo um indivíduo que traz suas marcas e características próprias. O objetivo é conhecê-la e fazê-la sentir-se segura e à vontade.

Nessa fase do desenvolvimento, o bem-estar, a confiança que sentem, a identidade em construção, o corpo, o movimento, a fala, a imaginação, o faz de conta e as brincadeiras permeiam as descobertas e explorações no dia a dia das crianças. Elas olham o mundo com curiosidade e admiração. São atraídas por cores, sons e formas, manifestando sentimentos de prazer, desconforto, medo, surpresa. No entanto, novas linguagens se apresentam no decorrer dessas diversas vivências e se entrelaçam de maneira ainda bastante integrada.

A instituição de Educação Infantil é o lócus privilegiado para que essas vivências aconteçam com riqueza e com o cuidado de profissionais conhecedores do desenvolvimento infantil, ajudando a criança a ser e crescer com segurança e autonomia. É a confiança que o adulto demonstra nos momentos dos cuidados corporais e nas demais experiências junto dos bebês, que irá possibilitar sua percepção do que são capazes. É importante estar próximo deles quando precisarem, pois terão a segurança de que podem esperar quando os adultos estiverem com outra criança, já que a confiança estabelecida leva-os, a saber, que serão atendidos.

Não obstante, no dia a dia, não é possível estar sempre presente com cada um dos bebês. Assim, é preciso oferecer-lhes oportunidades individualizadas, apostando nas competências de cada um. Para isso, é necessário organizar situações de aprendizagem convidativas e criativas, próprias para esta faixa etária, dialogando com os bebês, acolhendo suas individualidades, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Um dos elementos que merecem destaque e que orientam o presente material é a busca pela estabilidade do grupo de profissionais e do grupo de crianças. Ou seja, é realmente importante que o bebê possa contar e confiar no (s) adulto (s) que o acompanha (m) ao longo do dia, nas diversas experiências que vivencia, valorizando os momentos de cuidados corporais e as demais vivências propostas.

A delicadeza no trato com as crianças, com movimentos lentos, voz suave para conversar, nos momentos dos cuidados corporais – como na troca de roupas e banho – é um aspecto muito relevante. É fundamental pedir licença às crianças ao tocá-las, pegar em partes de seu corpo e limpá-las, tornando este momento único, entre o adulto e o bebê, garantindo a segurança, o cuidado e a confiança que necessitam.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Desde o nascimento, o bebê experimenta várias e importantes conquistas corporais rumo à autonomia. Os primeiros movimentos oculares são ricos para a fixação de seu olhar. Aos poucos, o bebê se interessa por determinados objetos e cores, deslocando a cabeça para olhá-los. Em pouco tempo descobre suas mãos e se encanta. Gradativamente, encontra suas pernas, sustenta o pescoço e percebe a possibilidade de se virar. Posteriormente, descobre a capacidade de se arrastar, engatinhar, se colocar de pé, caminhar com apoio, caminhar sem apoio, correr, saltar, brincar sozinho ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Nos primeiros três anos de vida, o bebê e a criança pequena vivenciam uma trajetória do corpo para o pensamento e a palavra. Para tanto, necessita percorrer um caminho de conquistas na interação consigo, com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento. A criança parte de reações reflexas, no qual não existe intencionalidade no movimento, para mais tarde, ter o domínio intencional desse sistema complexo de coordenação de gestos e percepções. As atividades corporais proporcionam sensações, emoções e sentimentos que favorecem gradativamente a constituição do sujeito.

No capítulo, *O que é autonomia na primeira infância*, Tardos e Szanto (2004) destacam o quanto os bebês podem vivenciar sua autonomia quando acolhidos em espaços seguros, rodeados por objetos simples, porém variados, com os quais podem brincar de maneira autônoma. Esta autonomia requer, ao mesmo tempo, acreditar nesta possibilidade, ter um respeito profundo pelo ritmo e desejos das crianças e organizar o espaço de forma adequada, bem como acompanhar atentamente todo o processo (observação), sem, necessariamente, realizar uma intervenção direta. As autoras defendem a importância do movimento autônomo das crianças nos seus primeiros anos de vida e afirmam:

> A atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada do seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde o seu nascimento. A motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível desta atividade são as duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade. (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 46).

Cabe ao adulto confiar na capacidade do bebê que, em condições ideais, é agente de seus movimentos e extrai suas ocupações da riqueza do ambiente organizado. A vida ativa e satisfatória de uma criança necessita de dois fatores: que tenha liberdade de movimentos e que tenha um enquadre seguro que garanta suas explorações e descobertas.

IDENTIDADE E INTERAÇÕES

Outro aspecto importante, dessa fase, é o fato de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a construção da sua identidade, descobrindo que ele (bebê) e o mundo ao seu redor existem. Esse processo de amadurecimento deve ser destacado na Creche, cuidando para que o coletivo não prevaleça sobre o singular, garantindo o olhar individualizado sobre cada criança. A construção de personalidades sensíveis e confiantes, só é possível com a criação de vínculos afetivos, repletos de compreensão que, conforme mencionados anteriormente, são conquistados por meio de relações de qualidade com o outro.

> Nos primeiros meses de vida, o bebê vai estabelecer um vínculo gradativo com o outro, a partir de uma dupla sustentação corporal e psíquica, isto é, ele começa a entrar em relação com o outro através dos cuidados corporais que o adulto precisa exercer com ele, tendo em vista suas necessidades fisiológicas. Esses momentos de interação são preciosos, pois favorecem que, aos poucos, o bebê se constitua psiquicamente enquanto sujeito, para em seguida entrar em relação com o outro.

Vale ressaltar, ainda, que o bebê está mergulhado num mundo de palavras e significados desde antes de seu nascimento. Desde o período intrauterino, ele é envolvido por elementos sonoros, como a fala das pessoas que o cercam, e no decorrer dos meses após seu nascimento, conforme vai conseguindo emitir sons, e entrando em relação com o outro, surge o desejo e o impulso de repetir sons e palavras ouvidas e, assim, conseguir fazer uso da fala. Entretanto, a comunicação do bebê se dá muito antes da conquista da fala.

Expressão facial, choro, gestos são alguns precursores da linguagem verbal que vão ser adquiridos pela criança mediante a relação com o adulto. Para tanto, o adulto deve ter clareza da sua importância do seu papel para o desenvolvimento e amadurecimento do bebê e da criança pequena, com quem lida diariamente. Um pouco antes de completar um ano de vida, eles já interagem com o adulto de referência com diferentes propósitos: para pedir algo, como um brinquedo, por exemplo; para compartilhar algo do seu interesse, como um brinquedo ou apenas para mostrar algo que lhe chama a atenção – a luz, por exemplo.

Nessa fase da vida, as conversas são menos coletivas e os profissionais da Educação Infantil, além das famílias, são os parceiros mais próximos da criança, com quem ela inicia seus primeiros diálogos, ainda com balbucios e gestos. Diante da impossibilidade de os bebês responderem verbalmente, muitos adultos não os considera interlocutores. No entanto, são as oportunidades ricas de estar em ambientes com falantes que propiciam o desenvolvimento da oralidade dos bebês. A criança pequena aprende a falar ouvindo pessoas mais experientes e, aprende a falar, balbuciando, imitando, falando.

Nesta faixa etária, os bebês devem vivenciar experiências que permitirão a construção de muitas aprendizagens. Foram listadas aprendizagens relevantes de serem realizadas pelos bebês, para que a/o professora/or tenha clareza da intencionalidade do trabalho, bem como tenha parâmetros de que tipo de ações pedagógicas pode dar suporte para que essas aprendizagens aconteçam.

Aprendizagens relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e interações

Os bebês devem participar de vivências que possibilitem as seguintes aprendizagens:

- Expressar seus desejos, desagrados, necessidades, curiosidade, preferências e vontades em brincadeiras e nas situações cotidianas.
- Expressar desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas ou roupas pessoais.
- Atender a ordens simples (uma consigna só).
- Pedir ajuda nas situações em que isso se faz necessário.
- Compreender mensagens curtas (pedidos, comandos, perguntas, breves informações) que lhe são dirigidas.
- Estabelecer relações gradativas entre os objetos, acontecimentos, pessoas e os nomes que lhes são atribuídos.
- Comunicar suas necessidades por meio de sons, balbucios e palavras.
- Substituir, gradualmente, a comunicação não verbal (gestos, mímicas) pela comunicação verbal (sons, palavras, frases).
- Nomear as pessoas, objetos e eventos mais familiares.
- Apropriar-se, progressivamente, de hábitos regulares de higiene pessoal.
- Executar movimentos colaborativos, ao vestir-se ou desnudar-se, como: colocar (ou tirar) os sapatos, desabotoar etc.
- Lavar as mãos, limpar o nariz, escovar os dentes, usar o sabonete e enxugar-se com a toalha, com a ajuda do adulto.
- Interessar-se em desprender-se de fraldas.
- Alimentar-se com progressiva autonomia, experimentando novos tipos de alimentos.
- Comer sem ajuda e fazer uso de talheres, adequadamente, de forma gradativa.

- Localizar no ambiente os objetos habituais e acessá-los com progressiva autonomia.
- Segurar objetos por um tempo maior.
- Conseguir sentar sozinho, sem apoio.
- Ter domínio das mãos para apreensão e manipulação de objetos.
- Realizar movimentos corporais ao explorar objetos (pegar, sugar, morder) e ao se locomover (engatinhar, andar com apoio, andar sozinha, pular, correr).
- Realizar movimentos de: encher e esvaziar; entrar e sair; derrubar e empilhar; desencaixar e encaixar.
- Imitar gestos simples (agitar os braços, por exemplo).
- Apreciar os sabores, as cores, as texturas e a consistência de diferentes alimentos.
- Expressar preferências em relação a cheiros e paladares.
- Escolher, gradativamente, o que quer comer ao ser servido.
- Demonstrar prazer e satisfação diante do que o agrada.
- Demonstrar desprazer e frustração ao ser contrariado ou não ter sido atendido em suas demandas.
- Reconhecer, progressivamente, o próprio corpo e as diferentes sensações que produz.
- Familiarizar-se, gradativamente, com a própria imagem corporal.
- Observar-se fazendo movimentos diante do espelho e diante do adulto.
- Explorar diferentes partes do corpo.
- Apreciar suas produções, e a dos outros, por meio da observação e manipulação.
- Observar com interesse gradativo o ambiente que o cerca.
- Escolher brinquedos e/ou objetos e espaços para brincar.
- Explorar diferentes objetos, suas propriedades e compreender relações simples de causa e efeito.
- Brincar de encontrar objetos, gradativamente, antecipar onde eles podem estar escondidos e fazer o deslocamento necessário para procurá-lo.
- Interessar-se pelas brincadeiras e exploração de diferentes brinquedos.
- Realizar construções com pequenos objetos.

Explorar diversos materiais para se expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, manipulação de suportes diversos.
Brincar de faz de conta.
Conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo.
Interessar-se pela leitura de histórias.
Escutar histórias lidas, contadas, dramatizadas pelo adulto.
Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.
Participar de situações coletivas de comunicação.
Explorar a diversidade de produções artísticas disponíveis, como desenhos, pinturas, fotografias, ilustrações etc.
Apreciar diferentes materiais artísticos em diferentes suportes adequados para a faixa etária, demonstrando suas sensações com o contato tátil.
Ouvir música, cantar, dançar, imitar personagens em situações cotidianas.
Explorar materiais sonoros que produzam diferentes tipos de sons.
Explorar o ambiente, estabelecendo contato com pequenos animais e plantas manifestando curiosidade e interesse.
Explorar diferentes materiais naturais, percebendo texturas, cores, sabores, cheiros.

Ações pedagógicas relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e interações

No cotidiano, os bebês devem participar de vivências que promovam seu desenvolvimento saudável, a partir de um ambiente que lhes ofereça segurança física e emocional (bem-estar), assim como atitudes cuidadosas e planejadas por parte das/dos professoras/es responsáveis:

- Atendimento responsável, cuidadoso e afetuoso das necessidades básicas do bebê.
- Vivência de cuidados de higiene corporal, alimentação e sono, pois estes são pilares para a interação e confiança do bebê com o adulto de referência.
- Assistência constante, mas não invasiva, da movimentação da criança, antevendo e evitando riscos desnecessários.
- Verificação constante dos objetos, para que estejam sempre limpos, seguros e atraentes.

- Observação constante do prazer ou desprazer que os bebês sentem diante dos ambientes ou vivências.
- Apoio discreto e firme das atividades iniciadas pelas crianças.
- Exploração das vivências que levem a convivência harmônica com o meio ambiente e entre as pessoas, crianças e adultos.
- Limitação da utilização do berço aos momentos do sono.
- Emprego limitado, ou até mesmo evitado, de cadeirinhas (bebês-conforto). A posição não é benéfica para os ossos e musculatura dos bebês. Usar, de preferência, o colo até a criança ter maturidade para sentar-se sozinha na cadeira ou então, colocar a criança no chão na posição mais confortável.
- Solicitação à família, que disponibilize um objeto que seja significativo para o bebê, pois muitos precisam desse suporte para se sentir mais seguros.

Em relação às vivências culturais, as/os professoras/es devem planejar experiências que promovam:

- Contação de histórias usando diferentes estratégias: livros, histórias inventadas, fantoches, teatro de sombra.
- Promoção de contato direto com os livros, para ouvir pequenas histórias e para folheio e exploração autônoma.
- Situações de produção artística coletiva e, posteriormente, individual.
- Promoção de cantoria de parlendas, cantigas ou brincadeiras cantadas, para que o bebê possa expressar-se corporalmente, emitindo sonorizações, vocalizando com apoio.
- Contato com músicas folclóricas e tradicionais da região.
- Pesquisa de músicas, danças, jogos e brincadeiras da infância dos familiares.
- Interação com músicas com diferentes ritmos e contato com brinquedos sonoros.
- Promoção de situações que envolvam brincadeiras e jogos cantados.
- Projeção consciente e eventual de pequenos filmes e imagens na televisão (no máximo 20 minutos) e na parede (com o projetor).

Em relação às vivências corporais, é importante que a/o professora/or priorize algumas vivências:

- Exploração do próprio movimento, de forma autônoma, utilizando variados gestos e ritmos corporais.
- Espaço para vivências corporais que revelem as percepções da criança de si e de seu entorno, com diferentes texturas e objetos que proponham desafios motores.
- As experiências diante do espelho favorecem o conhecimento de si e o leva a se identificar como distinto de outras crianças e objetos.

Em relação à qualidade dos ambientes, deve-se ter especial atenção à:

- Organização de ambiente seguro, que promova desafios corporais adequados às competências motoras dos bebês, de modo que possam realizá-los com autonomia, ampliando suas habilidades motoras e sua orientação espacial.
- Organização de uma área externa que ofereça espaço para movimentos amplos e outros desafios corporais.
- Seleção de superfícies adequadas para exploração de movimentos: piso plano, firme e estável ou colchonete firme.
- Seleção e disponibilização de cestos ou caixas com diferentes objetos, que tenham diferentes texturas, tamanhos, cores etc.

CRIANÇAS

de 2 anos até 3 anos e 11 meses

Campo de Experiência:
Bem-estar, autonomia, identidade e interações



Assim como os bebês, a criança com dois anos de idade também passou por uma série considerável de conquistas psicomotoras. Além de caminhar com segurança, a linguagem oral e o faz de conta ganham corpo e forma.

Em torno dos dois anos, a linguagem oral torna-se cada vez mais presente. Expressando o seu pensamento através da fala, a criança passa a estabelecer uma nova forma de comunicação com o outro, enriquecendo ainda mais suas interações.

As interações se dão, também, por meio de objetos: uma bola, um carro, uma boneca, por exemplo, podem despertar o interesse de duas crianças ou mais. Não é raro que nessa fase comecem a surgir conflitos na hora do brincar. Ainda precisam da mediação da/do professora/or, que vai ajudando-as a lidar com a frustração e a encontrar saídas para os impasses. É o desafio de viver em grupo. Essa experiência de conviver com o outro e entrar em contato com desejos e vontades diferentes, é fundamental, para a criança construir sua identidade e se constituir enquanto sujeito.

Para isso, é muito importante que a criança desenvolva laços afetivos e sociais confiáveis, ao longo da vida. Assim sendo, é necessário que famílias, cuidadores/as e profissionais de Educação Infantil reconheçam a criança, como sujeito em desenvolvimento, convidando-a a pensar por si mesma e ajudando-a a descobrir suas potencialidades.

Na medida em que as crianças avançam nessas conquistas, novos desafios se apresentam. Logo, é de grande importância que a creche seja um lugar de confiança, bem-estar e acolhimento para receber essa criança nesta nova fase. Da mesma forma que se atua com os bebês, o foco das/dos professoras/es que operam com as crianças de 2 anos até 3 anos e 11 meses, deve ser para o seu bem-estar global, a conquista gradativa da autonomia, estruturando sua identidade e consolidando as interações estabelecidas por essas crianças tão pequenas.

A organização e o planejamento do espaço físico também vão revelar o cuidado com o bem-estar e o investimento na autonomia das crianças. Por isso, os materiais e brinquedos devem ser organizados de tal forma que garantam o acesso da criança a eles. Como essa é uma fase de movimentação intensa, é preciso garantir nas salas espaço de circulação.

Nota-se que, nessa fase, ao mesmo tempo em que ela vem afirmando sua independência – através do andar, correr, falar, sentindo-se muitas vezes "grande" – as vivências de bebê estão muito presentes. Ela, ainda depende do adulto nos cuidados corporais, na alimentação e na necessidade de se assegurar corporalmente no colo e no abraço dos (as) profissionais. Esse acolhimento dá segurança e fortalece os vínculos. A criança vai percebendo que o avanço de sua autonomia não significa ausência de suporte e afeto do adulto.

Mais uma vez, destaca-se a necessidade de especial atenção ao planejamento cauteloso dos momentos que requerem cuidados corporais e situações da rotina, tais como: alimentação e sono. Estes devem primar pelo respeito aos ritmos das crianças e seu bem-estar, assim como devem ser reconhecidos como importantes situações de aprendizagem.

A seguir, as aprendizagens que se espera alcançar, neste âmbito, e indicações de ações pedagógicas que darão suporte aos profissionais para o seu planejamento.

Aprendizagens relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e interações

Nesta faixa etária, muitas aprendizagens podem ser construídas pela criança neste campo de experiência:

- Aprender a lidar com as novas situações do cotidiano, construindo relações e vínculos afetivos com colegas e adultos da instituição.
- Realizar ações simples relacionadas à higiene pessoal, adquirindo hábitos de autocuidado, com auxílio da/do professora/or.
- Perceber a vontade de ir ao banheiro e ter progressivo controle dos esfíncteres.
- Dormir sozinho, com ou sem a utilização de objeto de transição (ex.: paninho).
- Conquistar, gradativamente, a possibilidade de alimentar-se com autonomia.
- Respeitar regras simples de convívio social, compreendendo algumas dessas regras.
- Cooperar com os companheiros e outras pessoas do seu convívio.
- Participar, com interesse, de situações que envolvem a relação com o outro, incluindo diferentes faixas etárias.
- Nomear, gradativamente, suas emoções e sentimentos.
- Comunicar-se com diferentes parceiros, em dupla ou em pequenos grupos, usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais.

- Comunicar, verbalmente, utilizando palavras soltas, pequenas frases e frases completas.
- Solicitar ajuda do adulto para resolver algumas situações de conflito.
- Resolver, gradativamente, conflitos, a partir de diálogo com outras crianças e adultos.
- Vivenciar situações de troca e partilha de brinquedos disponibilizados no grupo.
- Vivenciar situações que envolvam combinados de regras relacionadas ao uso de materiais e do espaço.
- Reconhecer alguns elementos da sua identidade cultural, regional e familiar.

Ações pedagógicas relativas ao bem-estar, autonomia, identidade e interações

- Para que as crianças se desenvolvam de forma satisfatória, é preciso que as/os profes-soras/es res-ponsáveis se comprometam a promover:
- Atendimento responsável, cuidadoso e afetuoso das necessidades básicas da criança.
- Especial atenção ao planejar e desenvolver as ações ligadas à higiene corporal, alimentação e sono, pois estes são importantes momentos para a construção de aprendizagens neste âmbito e de estabelecimento de relação de confiança.
- Assistência constante, mas não invasiva, da movimentação da criança, antevendo e evitando riscos desnecessários.
- Verificação constante dos objetos para que estejam sempre limpos, seguros e atraentes.
- Observação constante do prazer ou desprazer que as crianças sentem diante dos ambientes ou vivências.
- Conversa sobre as regras sociais e os "combinados".
- Proposição de vivências que levem à convivência harmônica com o ambiente e entre crianças e adultos.
- Planejamento de ações e espaços que garantam a experimentação e vivências que auxiliem as crianças a explorarem o mundo, compreenderem comportamentos, sentimentos e valores.
- Planejamento de atividades que envolvam crianças e famílias na coleta de informações sobre tradições familiares, eventos da história pessoal assim como costumes da comunidade.

Campo de Experiência:
Linguagens integradas, natureza e culturas



As crianças pequenas são ávidas por conhecer o mundo, interagir com objetos, aprender a expressar-se, compreender o funcionamento das coisas e do seu próprio corpo.

Estas descobertas são mais ricas quando elas têm oportunidade de interagirem com pessoas e ambientes que ofereçam múltiplas possibilidades de aprendizagem. Por meio das brincadeiras e da interação direta com o meio, elas vão descobrindo este mundo ainda tão novo e cheio de possibilidades.

Nesse sentido, a escola deve ser mais um espaço onde todas estas descobertas sejam incentivadas e apoiadas. Portanto, o currículo da Educação Infantil conta com os (as) profissionais, para que desenvolvam um trabalho que considere este jeito próprio da criança de conhecer o mundo, garantindo a ela seu direito.

Este Campo de Experiência está assim organizado, considerando experiências relativas à:

- Corpo, movimento e brincadeira
- Linguagem oral e imaginação
- Linguagens, Natureza e Culturas

Esta organização se deu em função da realidade da Rede Municipal de Salvador, das demandas de seus profissionais, do contexto educacional em que esse documento se insere, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil dessa faixa etária. Assim, optou-se por enfatizar as linguagens corporal e oral, tendo em vista sua centralidade para crianças de 2 e 3 anos, integrando as demais linguagens em um único Campo, na perspectiva de construir um currículo que busque a integralidade.

Colocar o currículo em ação é estruturar uma rotina em que diversificadas e significativas experiências possam ser vivenciadas pelas crianças pequenas no cotidiano das instituições.

CORPO, MOVIMENTO E BRINCADEIRA

Desde o nascimento, a criança interage com o meio em que vive. Através do corpo, ela descobre o mundo, experimenta e expressa diversas situações e sensações, além de ampliar suas possibilidades de ação, e aos poucos vai se organizando internamente.

Com dois anos, a criança se torna um ótimo parceiro de brincadeira e um ávido explorador. Começa a ter cada vez mais controle sobre seu próprio corpo, refinando e aprendendo, continuamente, novas habilidades. Ela, que começou a andar há pouco tempo, agora está correndo, andando para trás, para os lados, saltando, subindo e descendo escadas. Suas pequenas mãos estão separando objetos, construindo e desenhando.

Por ser exploradora, a tendência é que esteja ocupada com algo, abrindo e fechando portas, brincando com água, mexendo em tudo, inclusive descobrindo no toque, na pele e na relação com o outro. Tudo o que se pode imaginar será explorado. Com essas descobertas as crianças constroem conhecimento e desenvolvem diferentes formas de se expressar, ampliando também seu vocabulário.

Boris Cyrulnik (2009) escreveu: "a palavra não cai do céu, ela se enraíza no corpo, no afetivo e no social." (NAOURI A. In: THÉVENOT, 2004, p. 177). Por isso, é importante garantir no planejamento vivências que promovam o encontro e instiguem a comunicação, assim como ambientes que despertem a curiosidade e o desejo de descobertas.

Nessa fase, a criança já esboça capacidade de concentração e está fascinada com pequenos objetos. Entre dois e três anos, ela ainda não está completamente familiarizada com o que pode ou não pode tocar e mexer, deparando-se cada vez mais com a questão do limite, desafiando ou questionando as regras propostas pelo adulto para avaliar seus potenciais.

Nota-se, também, que, atividades como a dança, jogos e brincadeiras, dentre as diversas manifestações de cultura, são elementos privilegiados para as práticas de vivências corporais nessa faixa etária, constituindo um repertório variado de movimentos que são fontes de intenso prazer e de desafios corporais para as crianças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Instituição deve garantir experiências que:

> [...] 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. (BRASIL; MEC, 2010, p. 25).

Diante disso, as/os professoras/es têm o papel de organizar os espaços para que estas experiências possam ser vivenciadas de forma rica em possibilidades e sejam prazerosas, bem como interpretar os gestos da criança e a qualidade das suas vivências. Para tanto, é fundamental, uma observação atenta e interessada de cada criança e uma avaliação de sua intenção comunicativa. É importante

observar, comunicar à criança que viu seus gestos e movimentos, expressar que entendeu o que viu e validar por meio do olhar, do sorriso ou de palavras. Vale ressaltar, ainda, que, a criança se espelha no modo com a qual o adulto interage com ela. A forma como esse adulto se relaciona com a criança, seja pelo olhar, gestos e palavras vai influenciar a maneira como ela vai se relacionar com seus pares.

Nesses primeiros anos de vida, o brincar destaca-se como fio condutor, sendo um meio privilegiado de interação e de elaboração de conhecimentos. Entende-se que o brincar deve permear as vivências relacionadas às demais linguagens. "O brincar para a criança não é apenas um passatempo, uma atividade sem finalidade. A criança ao brincar, vive!" (FALK, 2011, p. 42). Elas não aprendem apenas quando os adultos lhes ensinam, mas aprendem, sobretudo, por meio das relações que estabelecem com seus pares, pois pelas brincadeiras, recriam o mundo social e cultural.

De acordo com a fase do desenvolvimento, brincadeiras como encher e esvaziar, esconder e aparecer ajudam a criança pequena a se organizar perante a realidade, facilitando a compreensão de que, por exemplo, ela possui um mundo interno e que existe um ambiente externo a ela que muitas vezes independe de sua vontade e/ou ação. Para tanto, é fundamental, que o educador disponibilize momentos de brincadeira livre no dia a dia da Creche, para que a criança aprenda a ser e conviver consigo e com o grupo.

A seguir, uma relação de aprendizagens possíveis e desejáveis para auxiliar a/o professora/or na organização do seu planejamento e nos desafios corporais que devem ser propostos às crianças.

Aprendizagens relativas à corpo, movimento e brincadeiras

Nesta faixa etária, são consideradas aprendizagens importantes para a criança:

- Reconhecer, progressivamente, o próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com o outro.
- Explorar e ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando diversos gestos e ritmos corporais.
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo.
- Realizar diferentes atividades manuais: amassar, picar, cortar, rasgar, fechar dobrar etc.
- Deslocar-se no espaço correndo, andando ou saltando.
- Empurrar carrinhos e caixas, marchar, dançar, rolar, subir e descer de cadeiras etc.
- Empilhar blocos ou outros objetos.
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento para uso de objetos diversos.
- Avançar na segurança e na agilidade dos movimentos.
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação.
- Explorar as partes do corpo, conhecendo e identificando as qualidades do próprio corpo, e do corpo dos outros, com suas semelhanças e diferenças.

Participar de danças de diferentes gêneros e outras expressões de cultura corporal (mímica e teatro) e de roda e ciranda cantando e dramatizando.
Brincar de faz de conta, reproduzindo situações cotidianas, falas de personagens inventadas ou memorizadas.
Brincar com a sonoridade de palavras, com variações de um gesto, ou de uma postura corporal.
Dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas ou ao adulto quais devem ser os personagens, os objetos e adereços necessários ao faz de conta de um determinado tema.
Demonstrar interesse em aprender novas brincadeiras.

Ações pedagógicas relacionadas à corpo, movimento e brincadeiras

Para apoiar estas aprendizagens é preciso:

- Reconhecimento da importância do movimento das crianças sem interpretá-los apenas como manifestação de inquietação ou indisciplina.
- Proposição de desafios corporais adequados às competências motoras de seu grupo de crianças, de modo que elas possam percorrê-los com relativa autonomia e assim vivenciar e exercitar aquelas competências e as de orientação espacial, sempre de modo a ampliá-las.
- Organização de ambientes e experiências que possibilitem explorações sensoriais, expressivas e corporais.
- Apresentação de oportunidades para apreensão da cultura corporal e desenvolvimento do equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal por meio de jogos, brincadeiras, danças e eventos culturais.
- Organização de oficinas de construção de brinquedos com sucatas, dobraduras, máscaras e fantasias.
- Seleção de materiais e tecidos de diferentes texturas, cores e formatos e organizá-los para que sejam acessíveis às crianças, observando o uso que fazem e, quando oportuno, sugerir outros usos.
- Apresentação de músicas e brincadeiras cantadas para que as crianças dancem e interajam umas com as outras. Muitas músicas de roda apresentam um enredo que os pequenos gostam muito de dramatizar. Cuidar para que todos tenham chance de vivenciar os diferentes papéis.
- Resgate de brincadeiras que fazem parte da memória cultural e de outros tempos e lugares para ampliar o repertório das crianças.
- Organização, com obstáculos, para que as crianças tenham noção de espaço e destreza no movimento e se locomovam sem derrubá-los.
- Oferecimento de materiais variados que enriqueçam as brincadeiras e jogos simbólicos: caixas de papelão, cordas, latas e plástico, roupas, sapatos e acessórios.

- Colocação de espelhos de diferentes tamanhos, em diferentes posições. Exemplo: preso no fundo da mesa para que a criança se observe quando se arrastar de barriga para cima passando embaixo; prender em cima da mesa para que ela possa atravessar em pé a mesa e se observar desse ângulo, prender em diferentes alturas na parede, ter um espelho preso dentro de uma caixa de presente para quando a criança abrir, descobrir o que tem dentro.
- Exploração do corpo para descobrir diferentes sons.

  Planejamento de brincadeiras com regras pré-estabelecidas.
- Registro – em gravações, vídeo ou fotográfico – das ações das crianças e apresentação para o grupo e para as famílias posteriormente.

LINGUAGEM ORAL E IMAGINAÇÃO

Levando em conta que cada criança tem um desenvolvimento e ritmo próprio, são necessários cerca de vinte meses, em média, para começar a aventura do domínio da palavra, tornando-se cada vez mais presente no cotidiano da criança. Essa habilidade é um marco significativo no desenvolvimento e na saúde da criança. Aos dois anos de idade, algumas crianças já falam fluentemente, por meio de frases, enquanto outras, apenas quando estão perto de completar três anos.

Por meio destas descobertas, a linguagem passa a exercer um papel extremamente significativo no desenvolvimento infantil, pois permite articular e organizar o pensamento, ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Nessa fase do desenvolvimento, a linguagem oral, as brincadeiras, as histórias, contadas e/ou encenadas e o faz de conta tornam-se recursos preciosos que devem orientar a prática dos profissionais.

Entre dois e quatro anos, brincadeiras de faz de conta devem estar cada vez mais presentes no dia a dia da Educação Infantil. A entrada da criança no universo simbólico é realmente um marco, pois, ao brincar, por exemplo, de "comidinha", ela está elaborando a capacidade de representar, tendo a oportunidade de explorar sua criatividade e imaginação.

As vivências relacionadas à linguagem teatral também são potencializadoras da imaginação, bem como possibilitam ricas experiências de ampliação da expressividade e corporeidade da criança. Na Educação Infantil, a dramatização se faz presente na rotina e o jogo de faz de conta é fundamental para o desenvolvimento da criança pequena. Com isso, desde muito cedo, meninos e meninas devem experimentar diferentes papéis, compondo seus personagens com roupas e acessórios diversos, construindo enredos, organizando o espaço de acordo com a história e elaborando diferentes cenários.

Em seu livro, O brincar no cotidiano da criança, Friedmann (2006, p. 34), sintetiza um aspecto importante dos estudos de Vygotsky, sobre brincadeira e imaginação. Diz a autora:

> Vygotsky acredita ser a atividade lúdica crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados durante o brincar entre significados, objetos e ações.

Nesse contexto de linguagem oral e da construção do simbólico, as experiências de leitura também merecem destaque. Elas possibilitam momentos prazerosos, de ampliação do imaginário e do repertório vocabular, bem como de contato com as diversas funções sociais da escrita. A criança, que ainda não lê convencionalmente, pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do adulto. Ouvir um texto já é uma forma de leitura, e pode ser utilizado desde a entrada do bebê na creche, independente da faixa etária. (BRASIL. RCNEI, 1998).

Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a leitura faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos.

As experiências ligadas à leitura devem ser incentivadas pelas/os professoras/es de Educação Infantil por meio da construção de um espaço específico, organizado para a leitura e manuseio de livros, "o cantinho da leitura". Nesse espaço, devem estar presentes livros de literatura infantil (de papel, de tecido, de plástico) e outros suportes de escrita, como: gibis e jornais, além de colchonetes e/ou almofadas, que ajudam a criar um ambiente aconchegante e agradável para a leitura.

Assim sendo, a/o professora/or da Educação Infantil é uma peça-chave para que a criança tenha acesso a esse universo da linguagem verbal e do simbólico, privilegiando o diálogo e intercâmbio de ideias. É de suma importância, que no dia a dia da Educação Infantil, as crianças tenham garantido espaços individuais e coletivos para dividir suas histórias, emoções, ideias, sugestões e dúvidas, tendo a oportunidade de falar e ouvir.

A seguir, aprendizagens importantes relativas à linguagem oral e imaginação.

Aprendizagens relativas à linguagem oral e imaginação

Nessa faixa etária, ao entrarem em contato permanente com eventos de letramento, as crianças podem aprender a:

- Ouvir histórias e reconhecer alguns elementos nas ilustrações.
- Dramatizar histórias conhecidas.
- Responder às perguntas articulando palavras e frases conhecidas.
- Relatar pequenos fatos e experiências significativas.
- Desenvolver comportamentos leitores.
- Descrever situações e objetos com a ajuda de outras crianças e do adulto.
- Reproduzir oralmente pequenos textos como canções, quadrinhas, parlendas e histórias.
- Participar de conversas no coletivo.
- Expressar desejos, necessidades e sentimentos através da linguagem oral e/ou linguagem gestual.
- Reconhecer alguns elementos e características de diferentes gêneros textuais.
- Brincar em pares e/ou pequenos grupos de faz de conta, de imitar cenas da realidade, de criar personagens.

Imitar gestos, movimentos e expressões de outras crianças, adultos ou personagens de diversas histórias que forem lidas, contadas ou dramatizadas.
Brincar de serem personagens e objetos diferentes, fazendo uso de maquiagem, adereço e fantasia.
Apreciar teatro com animação de objetos, de fantoche, de bonecos e de sombras.
Participar de situações onde possa ser ator ou espectador.
Expressar gosto ou desagrado, alegria, medo ou tensão em relação a uma apresentação.

Ações pedagógicas relativas à linguagem oral e imaginação

Para apoiar este processo de aprendizagem das crianças é preciso que as/os professoras/es estejam atentas/os a:

- Planejar diferentes situações de comunicação: conversas, exposições orais, questionamentos etc.
- Construção de regras com as crianças.
- Organização de cestas e caixas com roupas, calçados, panos, chapéus, colares, lenços e outros acessórios que enriqueçam o jogo simbólico.
- Apresentação de materiais como caixas grandes, cordas, tecidos de cores e tamanhos variados, fitas etc. Oferecer cada material em momentos distintos e observar como as crianças irão interagir e que sentido/função dará para cada um deles.
- Organização, tanto nos espaços internos como externos, de materiais que propiciem as brincadeiras de faz de conta.
- Organização de rodas de conversa. Por meio desta atividade cotidiana, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, escutar o outro, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.
- Experiências relativas a ouvir e cantar músicas ou recitação de parlendas, poemas, quadrinhas e adivinhações.
- Construção, com as crianças, de "coreografias" e representações de músicas, poesias e brincadeiras cantadas.
- Organização de cantos de leitura e de momentos para que essa atividade transcorra, inclusive, com a participação das crianças na criação de espaços como: cabanas, pequenos cenários que podem servir para contar a história, como para ser suporte para outras brincadeiras.
- Realização de rodas de leitura, com frequência diária, considerando todas as possibilidades de aprendizagem nos momentos: antes, durante e depois da leitura, para que as crianças ampliem o repertório de histórias, desde os contos tradicionais de fadas até os populares

- brasileiros e de outras culturas, usando diferentes estratégias: livros, histórias inventadas, fantoches, teatro de sombra.
- Realização de pequenas dramatizações de histórias contadas ou imitação de personagens.
- Promoção de contato direto com os livros para a criança folhear por conta própria.
- Repetição de uma mesma história, que pode ser contada e recontada de diversas formas, para que a criança possa internalizar e reformular o que lhe foi contado com suas próprias palavras.
- Sonorização de histórias usando o próprio corpo e objetos que produzam os sons que se busca reproduzir.
- Apresentação de histórias, músicas e diferentes sons, no aparelho de som.
- Registro, em gravações, vídeos ou fotográfico, das ações das crianças e, posteriormente, apresentação para o grupo e para as famílias.
- Organização de um canto da sala, contendo elementos com adereços, fantoches, maquiagem, fantasia etc.
- Organização de um acervo de brinquedos e livros que forneçam temas e ideias para o faz de conta.
- Valorização das ideias e criação das crianças, respeitando a imaginação infantil.

LINGUAGENS, NATUREZA E CULTURAS

Desde o nascimento, a criança está inserida em um universo onde as linguagens escrita, musical, plástica, matemática, tecnológica e científica circulam e estão presentes em sua vida em maior ou menor grau. Cabe, aos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, provocar o olhar e o desejo da criança para aquilo que está no seu entorno e criar um ambiente desafiador e curioso para que essas linguagens tenham sempre um sentido para ela.

Nessa fase do desenvolvimento, as crianças pequenas olham o mundo com curiosidade e as brincadeiras permeiam as descobertas e explorações do seu dia a dia. Conforme citado anteriormente, elas são atraídas por cores, sons e formas, manifestando sentimentos de prazer, desconforto, medo, surpresa. No entanto, novas linguagens se apresentam no decorrer dessas diversas vivências e se entrelaçam de maneira ainda bastante integrada.

A instituição de Educação Infantil é o lócus privilegiado para que essas vivências aconteçam com riqueza e com o cuidado de profissionais conhecedores do desenvolvimento infantil. Neste espaço, as crianças aprendem pela observação, pelo questionamento permanente e pela experimentação. Seu propósito deve ser o de educar no sentido amplo do termo: desafiar as crianças a pensar com imaginação, desenvolvendo a criatividade e propiciando o prazer, a partir das referências e possibilidades do seu tempo.

Considerando as especificidades desta etapa da creche, **esse campo de experiência abarca as demais linguagens: artísticas –plástica e musical -, linguagem escrita e linguagem**

matemática, além de criar condições para vivências relacionadas à **natureza e cultura**, mantendo sempre presente a ideia de que essas **linguagens aparecem no cotidiano de forma integrada**.

Conforme preconiza o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009):

> Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

As **linguagens artísticas – visual e musical** – colaboram para ampliação da sensibilidade da criança e potencializam sua capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas. Sua ação criativa necessita da imaginação, e esta, se desenvolve não só por meio do jogo simbólico, mas também pela narrativa de histórias e por explorações variadas do desenho, teatro e música. Vale ressaltar que, ao experimentar as linguagens artísticas, a criança é convidada a desenvolver e explorar o senso estético, que é potencializador da ação criativa.

Preciso reconhecer que, no campo da **produção visual ou plástica,** as práticas mais tradicionais têm mostrado uma expressão massificada que impede o potencial criativo infantil. Em geral, os momentos de criação visual são vistos como recreação, entretenimento, passatempo, relaxamento entre uma ou outra atividade mais desgastante e destituída de significado. Muitas das atividades não ampliam os conhecimentos das crianças e não é raro observar a repetição da mesma atividade várias vezes ao longo do ano, como pintar desenhos prontos, por exemplo, além de outras práticas que tem uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nestas situações, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar suas produções.

É preciso inovar e avançar... Para isso, torna-se fundamental, organizar um ambiente que garanta a ampliação do repertório das crianças e suas possibilidades de exploração, oferecendo referências variadas de produções artísticas (fotografia, pinturas, esculturas etc.), bem como materiais e suportes diversos para suas explorações e criações.

No desenho, a criança principia suas experiências por meio de traços, rabiscos e garatujas. Devem ser incentivadas a exercitar sua criatividade, expressando seus sentimentos e emoções. Nesse início, ela ainda não consegue estabelecer relação entre traço e movimento. Por vezes, não há intencionalidade no seu traçado. Na medida em que percebe que o traço é o resultado da sua ação, do seu movimento, ela vai investindo na elaboração da sua produção. Nessas linguagens, o fazer e o apreciar são os fios condutores para que a/o professora/or desperte o prazer, a curiosidade e o desejo de exploração das crianças.

Aprendizagens relativas à linguagem visual

Ao entrarem em contato com o universo das artes visuais, ampliando seu repertório e suas experiências plásticas, as crianças podem aprender a:

- Cuidar do próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Zelar pelos materiais e objetos produzidos individual e coletivamente.
- Produzir pinturas com consistências e texturas diversas.
- Identificar sua produção, dentre outras.
- Observar e interagir com os processos de produção das demais crianças, incluindo as de outras faixas etárias.
- Observar diversas imagens/cenas/obras em fotografias, pinturas, objetos, esculturas, cenas cotidianas por meio de fotos, gravuras e obras de artistas.
- Construir e explorar a construção das primeiras figuras (figuras humanas, animais, objetos...).
- Apreciar, descrever e interpretar imagens.
- Explorar e reconhecer diversos materiais.
- Explorar elementos naturais como possibilidades de produção de arte.
- Apropriar-se de procedimentos de uso de material no fazer artístico (tampar canetinhas, colocar as tintas nos lugares adequados etc.).
- Construir produções visuais.

Ações pedagógicas relativas à linguagem visual

Para que as crianças possam vivenciar as potencialidades que este tipo de expressão artística permite, é preciso que as/os professoras/es e demais profissionais estruturem seu planejamento considerando:

- A apresentação de superfícies diferentes para as vivências plásticas do grupo, privilegiando materiais amplos como: chão, paredes de azulejo e papéis grandes.
- Disponibilização de diferentes suportes (papelão, jornal, cartolina, tecido etc.) para produção da criança.
- Promoção do contato com a diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, fotografias, ilustrações etc.
- Organização do ambiente e materiais que favoreçam experiências de criação.
- Apresentação de imagens e obras de diferentes artistas e culturas.
- Proposição de atividades com elementos naturais: areia, sementes, grãos, pedras, galhos, folhas etc.
- Utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais para acessar e produzir arte.
- Exposição das produções das crianças nos murais, na instituição, na comunidade do entorno.
- Valorização e apreciação da produção das próprias crianças.

A **música** é uma linguagem que está presente em diversos contextos da vida humana. As canções de ninar e as brincadeiras cantadas fazem parte da infância de muitas crianças. Esse repertório vai se ampliando, na medida em que elas vão crescendo e entram em contato com novos sons, ritmos e letras. A música traduz a riqueza das manifestações culturais e as crianças conhecem muito da história da sua região através delas. As experiências com essa linguagem devem tanto valorizar a diversidade cultural local, como de outras regiões. Vale ressaltar que, as crianças soteropolitanas têm o privilégio de estar imersas, desde muito cedo, em um contexto musical rico em sua diversidade.

É fundamental entender que, o trabalho com a linguagem musical não deve estar a serviço de ações que fazem parte da rotina da Educação Infantil, indicando a hora de lavar as mãos, escovar os dentes ou ouvir história, por exemplo. E, nem tampouco, deve se limitar às comemorações comerciais ou religiosas. O trabalho com esta linguagem tem como objetivo expandir as possibilidades de comunicação e expressão da criança através da música. É de responsabilidade das instituições ampliar o repertório musical da Educação Infantil zelando pela sua qualidade.

Aprendizagens relativas à linguagem musical

Ao terem experiências diversificadas com esta linguagem as crianças podem aprender a:

- Identificar elementos do som: Intensidade – sons fortes e fracos, duração – sons curtos e longos, entre outros.
- Explorar ritmos e expressar-se (estruturas rítmicas relacionadas aos gêneros musicais, pulsação e andamento – lento/rápido) por meio de jogos musicais corporais, brincadeiras cantadas, canções de diferentes ritmos.
- Explorar sons do cotidiano, obras musicais clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais.
- Expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações sonoras, musicais e histórias sonorizadas.
- Explorar jogos de improvisação, criação de história sonorizada, elaboração de arranjos vocais e instrumentais, invenções musicais (vocais e instrumentais).
- Vivenciar situações que envolvam o contato com as qualidades sonoras (intensidade, duração, timbre, altura) de objetos e instrumentos musicais diversos, mesmo sem reconhecê-los convencionalmente.
- Participar de situações em que a música, canções ou sons produzidos por brinquedos sonoros se façam presentes.
- Reconhecer suas preferências musicais.

Ações pedagógicas relativas à linguagem musical

Professoras/es e demais profissionais que têm contato com as crianças, devem estar atentos às experiências que permitam:

- Ampliação do repertório musical.

- Resgate de músicas folclóricas e tradicionais da região.
- Pesquisa sobre os diferentes sons e ritmos.
- Construção de jogos e brincadeiras musicais.
- Apresentação e exploração de instrumentos musicais de corda, de sopro, percussão etc.
- Construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis de sucata e elementos naturais.
- Contação de histórias incluindo elementos sonoros variados.
- Exploração de materiais sonoros que produzem diferentes tipos de sons.
- Utilização de recursos tecnológicos que emitem sons.

São diversas as possibilidades e oportunidades de participação da criança em situações de uso da **escrita**, por exemplo, o adulto como escriba, escrevendo o nome da criança nas suas "produções" ou registrando acontecimentos do dia: uma receita, uma história, uma canção... É importante frisar, que nessa faixa etária, a linguagem escrita não é o foco. Mas, participar de vivências de registro ajuda a criança a entender suas diversas funções. Por isso, planejar atividades no cotidiano em que o professor é o escriba das histórias significativas do grupo pode ser uma boa experiência, principalmente se um ou dois dias depois, esse registro é resgatado pelo grupo. Conforme a criança experimenta essas situações, ela também se sente à vontade para experimentar e explorar códigos escritos nas brincadeiras e no seu dia a dia.

Aprendizagens relativas à linguagem escrita

Nas situações diárias, em que as crianças entram em contato com situações reais de linguagem escrita, elas podem aprender a:

Vivenciar situações de exploração da escrita como objeto social.
Começar a reconhecer a escrita do seu próprio nome.
Compreender a função do nome como identificador de suas atividades e pertences.
Identificar a letra inicial do seu nome.
Familiarizar-se com diferentes portadores textuais (contos, mensagens, notícias de jornal, adivinhações, poesias etc.).
Imitar comportamento escritor em suas brincadeiras simbólicas.
Escutar histórias contadas ou dramatizadas pelas crianças e pelos profissionais.
Interessar-se por parlendas, rimas, identificando algumas similaridades sonoras.
Participar da elaboração de listas e textos coletivos com outras crianças, grafados pelo adulto.
Explorar leituras de rótulos e slogans.

Ações pedagógicas relativas à linguagem escrita

Para que as aprendizagens relativas à linguagem escrita possam ocorrer, de modo a promover a ampliação do universo letrado da criança, cabe ao (a) professor (a):

- Apresentação de diferentes gêneros literários, poesias, parlendas, adivinhações etc.
- Resgate e coletânea de recontos, reescritas de casos que povoam as memórias das famílias e que elas contam.
- Contato com diferentes portadores textuais e conversas sobre suas diferentes funções.
- Reescrita de histórias conhecidas ou inventadas.
- Observação, junto com a/o professora/or, de atos de escrita com função real, realizados pela/o professora/or, tais como: escrita do nome, receitas, histórias inventadas etc.
- Utilização de recursos como filmadoras, gravador e máquina fotográfica para ampliação dos suportes relativos a registros de situações vividas.

Por sua vez, a **linguagem matemática** faz igualmente parte do dia a dia da criança e desde cedo ela usa elementos dessa linguagem, evidenciando o desejo em se apropriar desse saber. Perguntam sobre quantos anos têm, brincam com o telefone, exploram o espaço disponível no seu entorno, brincam de entrar/sair, dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo que são alguns exemplos da matemática no cotidiano. Não se pode perder de vista a importância da criança experimentar com o corpo essas noções. Por isso, cabe planejar estratégias que tenham a criança como referência. Noções de massa (leve/pesado), capacidade (cheio/vazio), velocidade, comprimento, tempo, entre outras, devem ser vivenciadas pelo grupo sempre cuidando de contextualizar as situações, para que tenham sentido para a criança. Nesta fase, mais que o conhecimento numérico, as experiências relativas a noções espaciais e aos atributos físicos dos materiais são essenciais ao desenvolvimento de conceitos que começam a se consolidar.

Aprendizagens relativas à linguagem matemática

Em contato com as diferentes manifestações da linguagem matemática presentes no cotidiano, as crianças podem aprender a:

Comparar e identificar atributos de objetos diversificados e explorar suas possibilidades (pequeno/grande; comprido/curto; redondo/quadrado).
Representar o espaço em outra dimensão através de brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades com blocos de encaixe ou madeira.
Desenvolver noções espaciais relativas a si próprias no espaço.
Explorar o espaço, realizando deslocamento de objetos e de si mesmo.
Deslocar-se em meio a obstáculos dispostos ao longo do trajeto (passando por cima, por baixo, rodeando, equilibrando etc.).

Identificar algumas posições dos objetos no espaço.
Recitar, oralmente, sequências numéricas em brincadeiras e músicas junto com o profissional e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
Dominar, progressivamente, uma sucessão ordenada dos números através de experiências relacionadas à recitação e contagem.
Utilizar diferentes formas de representação de quantidades.
Comunicar quantidades através do nome dos números.
Realizar registros de quantidade, ainda que de maneira não convencional.
Manipular instrumentos de medida em situações de brincadeiras, onde seja necessário mensurar comprimento, peso, volume e tempo.
Explorar relações de peso, tamanho e volume das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas.

Ações pedagógicas relativas à linguagem matemática

À medida que os profissionais reconhecem as diferentes formas da linguagem matemática se manifestar no cotidiano infantil, valorizam estes saberes organizando situações de aprendizagem por meio de:

- Planejamento de desafios que envolvam esta linguagem, usando situações do cotidiano.
- Apresentação e exploração dos espaços da instituição e suas funções, explorando as noções de: dentro, fora, em cima, perto, longe e caminhos diversos para chegar a um lugar.
- Estabelecimento das primeiras aproximações com a linguagem matemática com brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades com blocos de madeira ou encaixe.
- Construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos, por onde as crianças possam engatinhar ou andar – subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo.
- Contação de histórias e, principalmente, jogos e brincadeiras que permitam a familiarização com elementos espaciais e numéricos.
- Organização de coleções com o grupo para promover experiências regulares onde a contagem seja necessária.
- Vivências de situações onde os números aparecem em diferentes contextos (calendário, altura, peso, tamanho de sapato, número de presentes etc.).
- Organização do ambiente com referências numéricas, como quadro de aniversariantes, de idade, altura etc.
- Medição do tamanho e altura das crianças com suportes convencionais e não convencionais, como barbantes e fita métrica.

- Organização de um canto da sala com elementos matemáticos como balança, régua, pesos, fita métrica, calculadora e artefatos humanos que convidem à linguagem matemática.
- Registro dos dias no calendário, marcação de datas significativas para o grupo.
- Apresentação de objetos com tamanhos, pesos, volumes, temperatura diferentes.
- Proposição de atividades de culinária, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes.
- Organização de vivências que promovam comparação do tempo, como nas atividades permanentes.
- Apreciação de formas geométricas em diferentes espaços e em obras de arte.
- Utilização de jogos educativos virtuais e outros dispositivos tecnológicos.

A relação da criança pequena com a natureza, a sociedade e as culturas envolverão aprendizagens de atitudes e procedimentos diversos que compõem o mundo natural e social. Nesse sentido, ao criar condições que propiciam o contato da criança com diferentes fatos e a desafiam a pensar sobre o que ela observa, a instituição de Educação Infantil torna-se um ambiente onde a criança pode elaborar ideias acerca do mundo, transformando em conhecimento suas curiosidades sobre os animais, as plantas, sustentabilidade, tecnologia, comportamento humano e outros aspectos da cultura local e global.

Também, é de fundamental importância, investigar e resgatar as influências e raízes que são os alicerces da história dos povos, reconhecendo, valorizando, respeitando e proporcionando a interação das crianças com as histórias e as culturas. Especificamente em Salvador, trata-se de trazer elementos da cultura dos povos que nos formaram: europeus, africanos e indígenas, bem como dos que resultaram destes encontros. Para isso, deve-se proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias dos povos.

O fato de o mundo estar em constante transformação, interações e rápidas mudanças fazem com que as linguagens estejam sempre em movimento, sendo a linguagem tecnológica, fruto e consequência dessa evolução. Desde pequena, a criança tem a possibilidade de observar e interagir com as tecnologias de informação e comunicação, não sendo meras receptoras ou imitadoras. Como a tecnologia está cada vez mais presente em todos os segmentos sociais – e em todos os ambientes – torna-se de grande relevância que essa linguagem esteja acessível na Educação Infantil, seja no registro fotográfico, através do celular ou máquina fotográfica, na escolha de um bom DVD ou vídeo pesquisado na internet, enfim, uma mídia de qualidade que esteja de acordo com o projeto. Para tanto, a utilização dessas tecnologias deve fazer parte do projeto pedagógico. Assim, é preciso dar sentido à utilização desses recursos digitais, buscando entender seus significados.

Aprendizagens relativas à natureza, sociedade e culturas

Em contato com as diferentes produções culturais e estimuladas a explorar elementos da natureza e da cultura, as crianças podem aprender a:

Perceber a necessidade de cuidar e preservar o meio ambiente e sua importância para a preservação da vida.
Observar e explorar diferentes elementos da natureza, descobrindo formas, cores, sons e cheiros.
Realizar ações voltadas para construção de procedimentos e atitudes de cuidado com a natureza e seu entorno.
Ter interesse e curiosidade pelo ambiente físico e social à sua volta.
Observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia a dia.
Perceber diferenças e semelhanças entre sua organização familiar e de outras crianças.
Utilizar a máquina fotográfica para registrar imagens de acordo com os projetos ou investigações pontuais.
Investigar, na internet, com ajuda dos profissionais, temas relacionados aos projetos.

Ações pedagógicas relativas à natureza, sociedade e culturas

Para que as crianças possam aprender sobre o mundo, interagindo com situações significativas, é preciso que as/os professoras/es:

- Planejem vivências que envolvam a diversidade de manifestações culturais da sua comunidade e de outros grupos.
- Escutem e valorizem os questionamentos das crianças.
- Proponham atividades que oportunizem à criança o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e preservação da natureza e do meio social, aprendendo aos poucos a se relacionar de modo responsável com o meio ambiente.
- Desafiem a curiosidade da criança e sua capacidade de observação, organizando situações onde elementos da natureza, da sua cultura e de outras culturas possam ser observados, pesquisados e apreciados.
- Incentivem as interações infantis, para as crianças pensarem juntas, dialogarem, chegarem a acordos, reconhecendo diferenças e semelhanças.
- Planejem momentos para investigar o meio ambiente, avaliando o resultado da ação do homem.
- Construam espaço de conversa e pesquisa a respeito dos costumes de sua cultura e os de outras culturas.

- Respeitem aos raciocínios, relações, comparações e analogias que as crianças fazem quando procuram entender o mundo que as cerca.
- Organizem vivências que envolvam histórias, brincadeiras e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.
- Investiguem, junto às famílias e comunidade, sobre histórias da comunidade.
- Utilizem recursos tecnológicos disponíveis para ampliar o conhecimento de mundo e fazer investigações.
- Utilizem diferentes recursos tecnológicos para promover experiências relativas à luz, sombra, projeção.
- Organizem o ambiente de modo que este garanta a autonomia da criança e facilite a exploração de objetos e materiais que agucem ainda mais sua curiosidade.

A PRÉ-ESCOLA
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA



A Educação Infantil que as/os coordenadoras/res e professoras/es das instituições de Educação Infantil desejam:

"Que as instituições de Educação Infantil sejam espaços para desenvolver potencialidades, oferecendo oportunidades para explorar as diferentes linguagens, respeitando a diversidade e a autonomia com alegria, respeito e prazer."

"Uma instituição inclusiva, respeitando o tempo de cada criança, oportunizando a elas uma educação de qualidade, com direito a brincar e aprender."



A Pré-Escola
Crianças de 4 até 5 anos e 11 meses



Quão acidentado tem sido o caminho das nossas crianças.
Políticas vão e vem.
A criança permanece e o seu caminho também.
O que pode mudar é o nosso olhar
para esse caminho.
Joan Lombardi

A Pré-escola compreende o atendimento das crianças de 4 até 5 anos e 11 meses e, desde 2009, tem caráter obrigatório. Como etapa que antecede o Ensino Fundamental, tem sofrido pressões relativas à sua estrutura, especialmente no âmbito da formalização da aquisição da leitura e escrita. Entretanto, os documentos nacionais deixam claro que a Pré-escola tem suas especificidades, considerando a etapa de desenvolvimento da criança na sua primeira infância.

Segundo Didonet (1982, p. 49),

> o objetivo da educação pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, porque envolve os aspectos humanos como corpo, mente afetividade e consciência. Harmônico, porque esses aspectos devem estar em equilíbrio.

Uma atividade muito importante para o desenvolvimento da criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Parecer CNE/CEB, n. 20, 2009).

As brincadeiras e as interações são estruturadoras do currículo desta etapa da educação, tendo em vista a forma como as crianças acessam e constroem o conhecimento nas relações que estabelece entre elas mesmas, com outras crianças, com os adultos, enfim com o mundo à sua volta. Ainda, segundo o MEC (1982), a criança na faixa etária dos 3 aos 6 anos é capaz de aprender, de ter atitudes, desde que seja acompanhada.

Desta forma, a estrutura curricular não é organizada por áreas de conhecimento, mas por linguagens e práticas sociais; portanto não tem caráter interdisciplinar, e sim integrador de conhecimentos que se inter-relacionam.

Baseado no art. 8º da Resolução CNE/CEB 5/2009, é preciso garantir que as instituições orientem-se por um currículo da Educação Infantil que avalize a aprendizagem de diferentes linguagens como as linguagens artísticas, a linguagem verbal, linguagem matemática, linguagem corporal, linguagem da natureza e da cultura.

Todas as crianças têm direito a enriquecer e ampliar o repertório de conhecimentos que já possuem. É preciso pensar com cautela o que isso significa e que ações devem ser realizadas para que essa função se concretize e que outros direitos que a criança tem – como o direito a brincar – seja também assegurado.

Um aspecto importante, para que se efetive este currículo, é a garantia de que o foco da ação pedagógica seja na organização de ambientes e experiências que possam ser protagonizadas pelas crianças, com apoio dos adultos, quando necessário.

Considerar a criança como centro do planejamento pedagógico, um ser competente, que pode e deve ser escutada, respeitada e acolhida proporciona a construção de sentidos sobre o mundo e suas identidades. As aprendizagens devem se dar a partir de experiências culturais, compatíveis com sua natureza social, por meio da articulação família e escola e não por meio de práticas escolarizadas ou infantilizadas.

De acordo com Cerisara (1995), a Pré-escola não deve ser considerada uma antecipação do Ensino Fundamental, ela deve ter um caráter de cuidar e educar, o que no entender da autora, são fatores indissociáveis. Portanto, nesta etapa da Educação Infantil, o foco não está na aquisição de conteúdos sistematizados, mas em vivências que sejam significativas para as crianças.

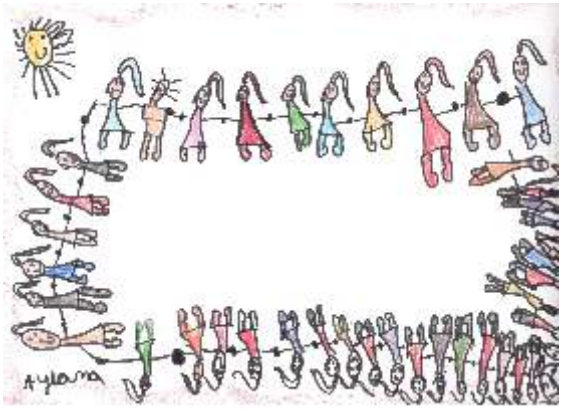
Dentre os princípios orientadores das propostas pedagógicas nas instituições que atuam com Educação Infantil estão os éticos, estéticos e políticos, como apontado nas DCNEI (2009), os quais permitem que a criança pense criativamente, construa através de suas singularidades, opinando, percebendo o posicionamento do outro, reconhecendo a diversidade das pessoas e as relações estabelecidas.

Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, ampliem as possibilidades das crianças vivenciarem a infância: cuidando de si e do outro, convivendo, desenvolvendo projetos em grupos, expressando suas emoções, sentimentos, resolvendo conflitos, experimentando etc.

As experiências relativas aos cuidados são tão educativas e relevantes quanto às experiências relacionadas aos saberes sociais e culturais. Campos (1994, p. 35) cita que, o cuidar envolve as diversas atividades ligadas ao cotidiano da criança: "alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas as atividades que são integrantes ao educar". Significa, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Cabe, portanto, a/ao professora/or da Educação Infantil uma intensa interação da/o professora/or com a criança, explorando várias experiências que atendam às necessidades das crianças na sua dimensão integral, ouvindo-as, observando-as, conversando com as mesmas e respeitando-as. Além disso, considerar as especificidades das diferentes faixas etárias e suas individualidades é preponderante para promover seu desenvolvimento nos campos físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

Campo de experiência:
Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações



Perguntei para o meu pai:
"Pai, onde é que ocê nasceu?"
Ele então me respondeu que
nasceu lá em Recife.
Mas seu pai que é o meu avô
era filho de um baiano que
viajava no sertão.

(EU. Palavra Cantada)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, identidade "é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal". (BRASIL, 1998, p. 13).

A formação da identidade atravessa, sobretudo, a relação vincular entre a criança e as pessoas com as quais convive. Para as crianças que nascem e são criadas no seio familiar, a família é a primeira instância de socialização. Em seguida, e tão importante quanto, está a instituição de Educação Infantil.

É fundamental, que as instituições de EI identifiquem e reconheçam quem são suas crianças, de modo que se instrumentalizem e tenham competência para ajuda-las no processo de formação da identidade. Este processo pressupõe autoconhecimento e se estabelece como jornada de aprendizagem desde o início da vida. Portanto, é necessário que as instituições de Educação Infantil entendam que a criança não se torna espontaneamente um ser social, um indivíduo, e que somente através das interações na dinâmica da socialização e das vivências culturais será formada sua identidade.

AUTONOMIA E BEM-ESTAR

A autonomia, segundo o mesmo referencial curricular, é "a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como, a perspectiva do outro." (BRASIL, 1998, p. 14).

Na instituição de Educação Infantil podem ocorrer as primeiras aprendizagens, tais como: aquisição da linguagem, formação do pensamento simbólico, socialização e interações com os outros e com o mundo.

O reconhecimento de que as instituições educacionais devem preocupar-se com a saúde e o bem-estar das crianças é expresso em vários documentos publicados no Brasil, os quais norteiam as políticas públicas de educação, saúde e justiça social, bem como na literatura especializada no tema. Contudo, o entendimento amplo do que significa essa dimensão e, sobretudo, a organização, as atitudes e os procedimentos necessários para sua efetivação com a participação da criança ainda são controversos. (MARANHÃO, 2010, p. 1).

Deste modo, torna-se evidente a necessidade de engajamento e a implicação das/dos professoras/es da Educação Infantil, para a compreensão de que a criança é coparticipante dos processos educativos e protagonista de sua história. A autonomia não se restringe ao saber vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes ou calçar os sapatos. Ter autonomia é ter vontade própria, e, consiste, portanto, em ter oportunidade para atuar no mundo em que vive.

Quando focalizamos a saúde e o bem-estar, as instituições de Educação Infantil devem preocupar-se com a segurança e integridade física e psíquica de suas crianças. Nos tempos destinados ao banho, alimentação e sono, é imprescindível não esquecer que os mesmos precisam estar permeados pelo afeto.

Por serem diferentes de um ambiente doméstico, as instituições de Educação Infantil precisam reconhecer que o planejamento de ações pedagógicas e a organização de espaços e ambientes são estratégias necessárias para a promoção do bem-estar e da autonomia infantil. O ambiente na Educação Infantil deve ser considerado como um sistema vivo e em constante transformação, caracterizado, segundo Zabalza (1998), pelas dimensões: física, funcional, relacional e temporal.

Nesta perspectiva, a Instituição de Educação Infantil deve assegurar, por meio de rotinas apropriadas e da organização do ambiente, que todas as crianças, independentemente de sua diversidade, possam se desenvolver integralmente e crescer em plenitude.

As/os professoras/es devem propor atividades que sejam próprias do mundo lúdico e do imaginário da criança, tendo em vista a promoção do bem-estar, da saúde e a formação da identidade e da autonomia, respaldadas por valores éticos e colaborativos.

Este Campo de Experiência foi dividido, para fins didáticos, considerando especificidades relativas à:

- Identidade e conhecimento de si
- Interações

IDENTIDADE E CONHECIMENTO DE SI

Aprendizagens relativas à identidade e conhecimento de si

Neste eixo, é importante que as crianças aprendam a:

- Descobrir, conhecer e controlar, progressivamente, o próprio corpo, formando uma imagem positiva de si mesmo.
- Agir de forma cada vez mais autônoma, em suas experimentações habituais, adquirindo, progressivamente, segurança afetiva e emocional e desenvolvendo suas capacidades de iniciativa e confiança em si mesmo.
- Apropriar-se de hábitos regulares de higiene pessoal.
- Reconhecer, progressivamente, o próprio corpo e as diferentes sensações que produz.

Alimentar-se com autonomia, experimentando novos tipos de alimentos, e ainda escolher o que quer comer ao servir-se com progressiva autonomia.
Comer sem ajuda e usar talheres adequadamente.
Expressar preferências em relação a cheiros e paladares.
Comunicar sentimentos e sensações.
Executar movimentos colaborativos ao vestir-se ou desnudar-se, como colocar (ou tirar) os sapatos, desabotoar, amarrar o cadarço etc.
Explorar espaços e praticar ações físicas como: subir, descer, pular, saltar, rolar etc.
Identificar produtos que não devem ser ingeridos e tomar cuidados necessários à proteção do corpo conforme manipulam tintas, objetos pontiagudos.
Adquirir a coordenação visual necessária para manusear e explorar objetos.
Conhecer a sua origem, seu nome, sua história pessoal e elementos da sua história de vida.
Reconhecer e valorizar sua cultura, origem e herança étnica.
Respeitar os saberes tradicionais.

Ações pedagógicas relativas à identidade e conhecimento de si

Para as crianças construírem estas aprendizagens, é importante que as/os professoras/os:

- Permitam, por meio de atividades pedagógicas, que as crianças construam uma imagem positiva e ajustada de si, identificando características, diversidades e qualidades e reflitam sobre diferenças de gênero e relacionamentos.
- Auxiliem as crianças a descobrirem suas capacidades motoras por meio de construção de circuitos e outras ações pedagógicas, onde possam vivenciar atividades corporais e emocionais.
- Estimulem as capacidades das crianças e as ajudem a lidar com limitações, de modo que as mesmas possam valorizá-las adequadamente e agir de acordo com elas.
- Promovam situações sistemáticas de cuidado e respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.
- Disponibilizem recursos materiais e diversifiquem as possibilidades.
- Criem oportunidade para que as crianças se sirvam individualmente, desenvolvendo a psicomotricidade e autonomia.
- Oportunizem as crianças expressarem-se sobre os seus gostos ao explorarem diversos gostos e cheiros, por meio de brincadeiras.
- Organizem brincadeiras e exercícios que permitam trabalhar com as virtudes, sentimentos e sensações.
- Chamem as crianças pelo nome e não criem apelidos ou pseudônimos.
- Planejem situações de valorização e respeito às diferentes etnias.

INTERAÇÕES

Aprendizagens relativas às interações

A partir das situações de interação, as crianças podem aprender a:

- Participar do planejamento e da organização dos ambientes.
- Participar dos diversos grupos com os quais se relaciona no decorrer das atividades, levando progressivamente em consideração os outros.
- Ter a iniciativa, planejar e sequenciar a própria ação para resolver tarefas simples ou problemas da vida cotidiana.
- Identificar os próprios sentimentos, emoções e necessidade de comunicá-los aos outros, assim como identificar e respeitar os alheios.
- Aceitar as pequenas frustrações e manifestar uma atitude direcionada a superar as dificuldades que surgem, buscando, nos outros, as colaborações necessárias.
- Participar de situações cotidianas que lhes possibilitem aprender a colaborar, cuidar dos outros, dividir seus pertences, compartilhar.
- Identificar elementos e situações que lhe provoquem medo.
- Relacionar e interagir, positivamente, com pessoas, animais e plantas.
- Perceber a relação e vínculo entre sua família e a instituição educativa.

Ações pedagógicas relativas às interações

Para as crianças construírem estas aprendizagens, é importante que as/os professoras/es:

- Estimulem as crianças a construírem pequenos projetos de mudança, tornando os ambientes mais lúdicos e acolhedores.
- Disponibilizem recursos e materiais e diversifiquem as possibilidades para que as crianças se movimentem e sejam criativas.
- Favoreçam os encontros entre as crianças de grupos distintos, estimulando que os maiores ajudem os menores em diferentes situações.
- Desenvolvam, no cotidiano, rodas de conversas e assembleias com as crianças para que pensem sobre situações e criem soluções.
- Colaborem com o entendimento das crianças quando frustradas, e não estimulem competição entre elas, apenas apoio e reciprocidade.
- Auxiliem as crianças a resolverem dúvidas e conflitos a partir de diálogo com outras crianças e adultos, ampliando a tolerância à frustração e construindo mecanismos de resiliência.
- Estimulem as crianças para que expressem verbalmente seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas, com diferentes parceiros.

- Ajudem as crianças a identificar, progressivamente, algumas singularidades das pessoas com as quais convivem cotidianamente.
- Estimulem, cotidianamente, a troca entre as crianças e apoio nas ações cotidianas.
- Ofertem às crianças ajuda e amparo afetivo para superação de medos.
- Construam com as crianças perspectivas sobre a relação entre humanos e os demais seres vivos.
- Informem regularmente às famílias sobre o cotidiano vivenciado pelas crianças na instituição e planejem atitudes comuns com aquelas, para que as crianças não se sintam confusas entre orientações antagônicas.

Campo de experiência: Brincadeiras e imaginação



Se o adulto desafiar-se a aprender uma língua que pouco conhece, ele terá a possibilidade de compreender e apreender as mensagens das diversas brincadeiras, por meio da percepção das crianças, adentrando em suas paisagens e imagens, conhecendo suas culturas, lendo e tentando compreender seu vocabulário, sua gramática e seus significados.

Adriana Friedmann

O brincar destaca-se como fio condutor das práticas na Educação Infantil, sendo meio privilegiado de elaboração de conhecimentos pelas crianças e elemento constituinte da sua infância. A brincadeira, como linguagem tipicamente infantil, integra experiências da corporeidade, da cognição, da socialização e da emoção. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Em consonância com estas orientações, entende-se que o brincar e o ambiente lúdico devem permear todos os campos de experiência das propostas pedagógicas da Educação Infantil do município de Salvador.

Tendo em vista a centralidade das brincadeiras nas experiências que permeia o universo infantil, optou-se, neste documento, por destacar o brincar como um dos campos de experiência, juntamente com a imaginação. Esta intenção pretende evidenciar a importância da brincadeira, ao tempo que reitera que esta deverá integrar todos os demais campos de experiência, pois estão diretamente relacionadas com outras linguagens, como: corporal, musical, escrita (com as brincadeiras sonoras), dentre outras.

> A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam. (BARBOSA, 2009, p. 72).

Para que os contextos educativos oportunizem aprendizagens pelo brincar é necessário ter clareza da função da Educação Infantil, que não deve se prestar à formação da criança do amanhã, mas, ao propósito de seu desenvolvimento pleno, dentro das características da sua faixa etária.

> O documento *Brinquedos e brincadeiras nas creches* (2012) explicita que, desenvolver um currículo, por meio da brincadeira, é diferente de um currículo por conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação da criança. (BRASIL, 2012, p. 54).

Para tanto, é primordial a presença de adultos sensíveis, dispostos a organizar a rotina e os espaços a partir do fluxo, dos tempos e das características das crianças, sem engessamentos desnecessários. A atitude brincante das/dos professoras/es torna-se um elemento fundamental para que se estruture um ambiente de qualidade, que prime pelo bem-estar e envolvimento de todos. Brincar em grupo, brincar sozinha, escolher a brincadeira, brincar para aprender, brincar pelo prazer de brincar, brincar para ampliar o repertório de brincadeiras, todas estas dimensões devem povoar e equilibrar a rotina da Educação Infantil. Cabe, portanto, as/aos professoras/es duas importantes funções para ampliar a qualidade do brincar: planejar e estruturar os espaços, materiais e equipamentos para que as crianças possam brincar e aprender brincando, bem como considerar os interesses das crianças e o repertório disponível de brincadeiras, de forma a ampliar as possibilidades brincantes e de aprendizagem, realizando as mediações necessárias.

Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento, é por meio da criação de situações imaginárias que se desenvolve o pensamento abstrato. Ao falar sobre brincadeiras de faz de conta, Vygotsky (2008, p. 34) afirma que: "na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira, em forma condensada, contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum".

Pelo faz de conta, a criança se relaciona com o mundo adulto, quando tem possibilidade de recriar, no plano simbólico, as experiências que vive, deslocando-se para atitudes e linguagens próprias deste mundo. É nesse ir e vir, entre o imaginário e o que a criança pensa e processa sobre o mundo, que entra a função mediadora das/dos professoras/es, percebendo os conteúdos que as crianças manifestam, colocando-as em contato com outras formas de pensar, diferentes daquelas que usam em situações espontâneas. O brincar, nesse sentido, pode ser o principal instrumento para a aprendizagem das crianças, representado, assim como a construção do conhecimento, como uma espiral, pois, à medida que elas ampliam suas vivências, trazem para as brincadeiras o que estão elaborando e reconstruindo.

Aprendizagens relativas às brincadeiras e imaginação

Ao brincar, as crianças aprendem a:

- Ampliar o repertório referente às brincadeiras da cultura popular e infantil.
- Manipular com progressiva destreza objetos que empilham, encaixam, rosqueiem com progressiva habilidade.
- Explorar os elementos naturais para brincar.
- Criar variações das brincadeiras e jogos vivenciados.
- Ampliar suas habilidades motoras.
- Apurar a escuta da sonoridade das palavras a partir de brincadeiras que envolvam rimas e outros jogos sonoros.
- Explicar as regras de um jogo em situações de uso real.
- Utilizar artefatos digitais e eletrônicos para brincar.
- Participar de brincadeiras inclusivas e colaborativas.
- Imitar gestos, movimentos e expressões de outras crianças, adultos ou personagens.
- Assumir papéis ao reproduzirem situações cotidianas no faz de conta, mediado por objetos e indumentárias.
- Construir cenários para o faz de conta.
- Criar, improvisar situações cênicas em jogos de faz de conta.
- Utilizar objetos e vestimentas para vivenciar papéis nas brincadeiras de faz de conta.
- Reproduzir as ações e sons relativos a personagens de uma história lida.
- Dramatizar uma história usando bonecos, marionetes, fantoches ou fantasias.
- Ter atitudes de respeito relativas aos brinquedos dos colegas, às regras do jogo etc.
- Seguir regras.
- Relacionar-se com os colegas e resolver conflitos de forma autônoma e negociada.
- Brincar de serem personagens e objetos diferentes fazendo uso de maquiagem, adereço e fantasia.

Ações pedagógicas relativas às brincadeiras e imaginação

Para que as situações relativas às brincadeiras, jogos e faz de conta ocorram de forma satisfatória, é esperado que as/os professoras/es:

- Pesquisem com as crianças diferenças e semelhanças das brincadeiras tradicionais em diversas localidades.

- Respeitem o ritmo e tempo das crianças enquanto brincam.
- Mediem os conflitos que surgem nas brincadeiras, reconhecendo a oportunidade de aprendizagens relativas ao âmbito social e relacional.
- Promovam brincadeiras com elementos naturais, trazendo-os para o ambiente das crianças.
- Estimulem situações em que as crianças organizem enredos para dramatizações e apresentações.
- Reconheçam as possibilidades de envolvimento das famílias para ampliação do repertório de brincadeiras das crianças.
- Pesquisem brincadeiras populares e tradicionais e planejem situações para ampliação do repertório das crianças.
- Organizem a rotina e o ambiente de forma que as crianças possam transitar por espaços abertos e fechados, com amplas possibilidades de brincar em diferentes espaços e materiais.
- Reconheçam a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento infantil, criando tempos para que estas ocorram e intervindo apenas como observador e se houver necessidade de mediação de conflitos.
- Criem oportunidades para que as crianças vivenciem brincadeiras que envolvam jogo simbólico.
- Confeccionem com as crianças brinquedos ou instalações com materiais naturais, não estruturados ou sucatas, explorando diferentes possibilidades de uso de materiais.
- Contem histórias de outras culturas e convidem as crianças a imaginar e recriar novas histórias.
- Usem os espaços no entorno das instituições e da comunidade para promover experiências brincantes.

Campo de experiência:
Relação com a natureza, sociedade e culturas



Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a terra roda?
Por que deitar agora?

Adriana Calcanhoto

As instituições de Educação Infantil devem, também, caracterizar-se como espaços onde as crianças encontrem, desde cedo, um ambiente rico em possibilidades e descobertas, um *laboratório* de experiências sobre diferentes conteúdos que compõem as ciências naturais e sociais, garantindo que elas possam entrar em contato com temas conhecidos e inéditos, criando novas relações com os elementos que compõem os fenômenos da natureza e as organizações sociais.

Conhecer diferentes culturas, valorizar, respeitar a diversidade – diferenças étnicas, culturais e sociais – dentro e fora da instituição de Educação Infantil, assim como compreender de que maneira ocorrem os fenômenos na natureza são aprendizagens que contribuem para as crianças se desenvolverem integralmente. Desde muito pequenas, por meio das interações que estabelecem com a natureza, a cultura e a sociedade, as crianças *exploram* o mundo, fazendo perguntas, buscando respostas para as questões que os adultos e outras crianças lhes fazem ou, procurando respostas às suas próprias indagações.

O art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) orienta que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que:

VII - possibilitem **vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais**, que alarguem seus padrões de referência e de **identidades** no diálogo e reconhecimento da diversidade.

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**.

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**.

Vivendo em um meio repleto de produtos da ciência e da tecnologia, a criança deve ter a chance de manipular objetos, conhecer diversos insumos e experimentar o funcionamento das coisas, na busca de explicações sobre "como" e o "por que" dos fenômenos da natureza e da sociedade em que vive.

Nesta perspectiva, o cotidiano da Educação Infantil deve estimular as crianças a vivenciarem e interagirem com os espaços e os objetos, as pessoas, as culturas, a natureza e diferentes formas de vida, de modo autônomo ou sob a mediação do professoras/es e de outros adultos.

Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar, ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais, naturais e culturais observadas, mais elas pensarão e elaborarão ideias sobre eles. Por isso, é tão importante a atitude atenta, respeitosa e estimuladora das/dos professoras/es no sentido de acolherem suas hipóteses, dialogando de modo que elas possam questionar suas ideias, buscando compreender os diversos fenômenos sociais e naturais que as rodeiam.

Para instigar a curiosidade, a discussão e o questionamento das crianças é importante inseri-las em atividades cooperativas. Nas atividades cooperativas, a partir de um objetivo comum, as crianças agem, discutem, pensam, trocam opiniões, distribuem papéis, estabelecem meios e encontram soluções para alcançá-lo. Esse objetivo pode estar relacionado a questões levantadas pelo grupo, dentro de um projeto de pesquisa científica, por exemplo.

Uma boa situação de aprendizagem, neste Campo de Experiência é, portanto, aquela que desafia as crianças a mobilizar os conhecimentos que já possuem e relacioná-los às novas experiências. Estas situações, planejadas pela/o professora/or, emergem das problematizações que partem do interesse e curiosidade das crianças ou de questionamentos disparados pela/o professora/or, de maneira que mobilizam as crianças a investigarem possíveis respostas. Assim, as crianças são desafiadas a pensar sobre o que observam; elaboram ideias acerca do mundo e transformam em conhecimento suas curiosidades sobre os animais, as plantas, sustentabilidade, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura.

Desta forma, a instituição de Educação Infantil deve criar condições para que as crianças se apropriem de noções históricas, cientificamente elaboradas, não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções dinâmicas e provisórias, marcadas pelos valores e práticas de cada época.

Diante disso, um conjunto de aprendizagens essenciais para as crianças refere-se à curiosidade, à investigação e às relações com a sociedade, à cultura local e global.

Considerando as especificidades destas experiências, este Campo foi assim dividido:

- Mundo social
- Natureza e Sustentabilidade
- Diversidade cultural

Aprendizagens relativas ao mundo social

Ao se relacionarem, de forma curiosa e investigativa, as crianças podem aprender a:

- Despertar interesse e curiosidade por compreender o mundo social, formulando perguntas, interpretações e opiniões próprias.
- Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Identificar alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio (profissões), dentro e fora da instituição.
- Reconhecer algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
- Observar e registrar semelhanças e diferenças entre diversos ambientes (casa, sala, bairro, cidade etc.).
- Reconhecer e refletir sobre regras sociais e seus sentidos
- Observar e registrar mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.
- Utilizar recursos tecnológicos disponíveis para ampliar seu conhecimento do mundo social.

Ações pedagógicas relativas ao mundo social

Para as crianças construírem estas aprendizagens, é importante que os (as) professores (as):

- Incentivem-nas a conhecerem e conviverem com as diferenças, sem estranhamentos e preconceitos.
- Ofereçam às crianças repertórios sobre modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Contribuam para que as crianças identifiquem alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição.
- Privilegiem atividades que valorizem as capacidades (e não as dificuldades) de cada criança.
- Formulem boas perguntas que despertem nas crianças o desejo de buscar respostas, utilizando os princípios do pensamento científico.
- Instiguem a curiosidade e permitam que as crianças perguntem e formulem hipóteses e questionamentos.
- Utilizem materiais e recursos diversificados, inclusive tecnológicos.
- Promovam a valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
- Criem situações de observação direta dos fenômenos sociais, a partir de visitas, estudos de meios, entrevistas etc.

Aprendizagens relativas à natureza e sustentabilidade

Ao vivenciarem situações de contato direto com elementos da natureza ou por meio de outras vias de investigação, as crianças podem aprender a:

- Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
- Reconhecer cuidados básicos com sua alimentação.
- Estabelecer algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e necessidades vitais.
- Pesquisar hábitos e necessidades básicas de animais e vegetais.
- Observar o crescimento e transformações das plantas e participar dos cuidados: regar, verificar a presença de pragas etc.
- Desenvolver atitudes de admiração, respeito e preservação à vida e ao meio ambiente.
- Estabelecer relação entre os fenômenos naturais de diferentes regiões, as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem.
- Reconhecer mudanças climáticas, analisando e comparando algumas mudanças de hábitos, costumes e pessoas, animais e plantas.
- Observar e criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia a dia (calor, chuva, claro, escuro, quente, frio), comparando diferenças e semelhanças.
- Reconhecer-se como agente modificador do ambiente.
- Interessar-se para cuidar e conservar os espaços e os objetos da instituição.
- Desenvolver projetos de intervenção no meio ambiente com vistas ao seu equilíbrio.

Ações pedagógicas relativas à natureza e sustentabilidade

Para as crianças construírem estas aprendizagens, é importante que os (as) professores (as):

- Disponibilizem para as crianças objetos e equipamentos simples que estimulem processos investigativos (lupas, binóculos, máquinas fotográficas etc.).
- Promovam situações para as crianças perceberem diferentes hábitos e costumes de pessoas, animais.
- Promovam momentos de observação em espaços e ambientes diversificados, inclusive do entorno da instituição e de outros espaços públicos.
- Proponha situações para as crianças pesquisarem e estabelecerem algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.
- Incentivem as crianças a cuidarem dos brinquedos e de outros objetos.
- Promovam situações de incentivo às crianças, a valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.

- Promovam situações para a criança perceber pequenas alterações ocorridas em seu próprio corpo: a perda, o crescimento e o número de dentes; altura; tamanho das mãos, dos pés etc.
- Propiciem que as crianças zelem pelos espaços e objetos coletivos, incentivando a limpeza e a organização pelas crianças após a realização de atividades.
- Encorajem as crianças a pensarem em soluções e intervenções para problemas ambientais próximos a elas.

Aprendizagens relativas à diversidade cultural

Ao entrarem em contato com diferentes manifestações culturais, as crianças podem aprender a:

Identificar aspectos da cultura baiana, da cultura soteropolitana e comunitária.
Perceber que no mundo social há uma diversidade de pessoas, culturas, crenças e estilos.
Conhecer brinquedos e brincadeiras de outras épocas.
Identificar-se com o patrimônio cultural do seu grupo social e perceber as diferentes formas de expressão cultural.
Compartilhar experiências e vivências sobre a cultura comunitária.
Respeitar diferentes manifestações culturais, demonstrando compreensão relativa à diversidade cultural.

Ações pedagógicas relativas à diversidade cultural

Para o desenvolvimento destas aprendizagens, é essencial que as/os professoras/es possam envolver as crianças em experiências reais, independente de datas comemorativas, que valorizem a cultura local e global e que respeitem diferentes manifestações culturais e/ou:

- Promovam situações envolvendo as tradições culturais da comunidade da criança e de outras comunidades.
- Propicie a vivência com brinquedos, cantigas, artes visuais e gastronomia diversificada.
- Possibilitem às crianças conhecerem brincadeiras, parlendas, produções artísticas, cantigas e histórias de diferentes culturas: africana, europeia, oriental, indígena e outras.
- Promovam situações envolvendo os saberes familiares e a cultura comunitária.
- Incentivem a participação das famílias nos processos educativos, trocando experiências e realizando algumas vivências com as crianças.
- Pesquisem com as crianças sobre a cultura local e a herança familiar.
- Promovam situações para as famílias compartilharem suas histórias e saberes.
- Organizem passeios a museus, espaços culturais do bairro e da cidade, e promovam entrevistas

Campo de experiência: Linguagens integradas



A criança é feita de cem.

[...] A criança tem cem linguagens, mas roubam-lhe noventa e nove.

[...] Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Lóris Malaguzzi

As crianças dialogam com o mundo expressando suas ideias, sentimentos, emoções e recordações de diversas formas, o que gera a necessidade de se organizar um ambiente na Educação Infantil que lhes proporcione desenvolver suas várias potencialidades linguísticas e, assim, aumentar seu poder de interação com a natureza e com a cultura. Nesse sentido, é importante que as crianças sejam encorajadas a explorar seu ambiente com sensibilidade, expressando a si mesmas através de várias linguagens: palavras, desenhos, movimentos, pinturas, montagens, esculturas, música, dramatização. Olhar o mundo e transformá-lo, utilizando-se dessas várias perspectivas, dá-lhes oportunidade de conquistarem, progressivamente, sua liberdade para opinar, relacionar-se, construir sentidos e conhecimento.

As linguagens tem papel importante e suas diferentes expressões têm sido objeto de estudo, reflexões e pesquisas. A criança, considerada capaz de "participar do seu processo educativo com seus conhecimentos e experiências" (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 11), inaugura uma pedagogia voltada para a compreensão do universo infantil, e da criança em sua integralidade. É nessa perspectiva de sujeito total, não fragmentado, que entendemos a criança e as suas múltiplas formas de ser e de conhecer.

A criança como ser integral e contextualizado traz em si articuladas as possibilidades das várias linguagens que se revelam indissociáveis em seu ser e estar no mundo. (WALLON, 1975) Compreende-se que, as linguagens não são tão somente "formas de interação, socialização, expressão e comunicação humanas, mas, também, [...] produtos culturais dos seres humanos, [...] importantes formas de conhecer e representar o mundo". (JUNQUEIRA FILHO, 1998, p. 3) As linguagens sendo, então, meios de constituição do sujeito desde a vida intrauterina.

Para Vygotsky (1996), a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre a natureza e a cultura, ferramenta que permite compartilhar e interpretar os objetos, as relações, o cotidiano. A linguagem, para o referido autor, é a síntese, a sistematização da experiência vivida, na medida em que institui sistema de signos e significados.

Dialogando com tais pressupostos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), preconizam que este segmento de ensino deve garantir experiências que "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e forma de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical".

Outro documento do MEC, já bastante citado nesta publicação reforça:

> As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva. (BRASIL. Práticas cotidianas na Educação Infantil, 2009, p. 86).

Considerando que as instituições devem garantir à criança a possibilidade de ricas interações, visando o seu desenvolvimento integral, é necessário organizar espaços privilegiados de práticas culturais por meio da utilização das várias linguagens, necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento.

A seguir, o detalhamento das especificidades de cada linguagem, as possíveis aprendizagens e um rol de ações pedagógicas coerentes com as concepções de criança e de Educação Infantil, defendidas neste documento.

Neste Campo, encontram-se experiências relativas à **linguagem corporal, matemática, verbal e artísticas – visual e musical -**.

LINGUAGEM CORPORAL

O corpo configura uma dimensão do sujeito e por ele perpassam construções identitárias. Na infância, a forma como a criança se relaciona com seu corpo, com a relação deste nos diferentes espaços e diante de outras pessoas depende, além de suas possibilidades pessoais, das experiências que vão constituindo suas formas de interagir e expressar-se corporalmente. Estas manifestações corporais estão intrinsecamente relacionadas com seus sentimentos, percepções sobre si e sobre o mundo, e sobre suas necessidades de expressão. Assim, mesmo que originariamente biológico, o corpo é "socialmente constituído e historicamente construído". (MARQUES, 2014, p. 75) Desse modo, a linguagem corporal engloba as dimensões físico-social-cultural do corpo.

> As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade. (BRASIL, 1998, p. 15).

O termo cultura corporal é compreendido nos referenciais nacionais como um extenso e riquíssimo campo da cultura na qual, práticas expressivas e comunicativas são produzidas, por meio do movimento, (ESCOBAR, 1995, p. 94 apud JÚNIOR, MARCÍLIO SOUZA, et al, 2011, p. 395-396), imprimindo, ainda, a consciência de que corpo e mente não se separam, ao contrário, são indissociáveis. Como, então, essa construção se dá? As crianças experimentam as diferentes possibilidades do seu corpo, por meio das brincadeiras, jogos, produções artísticas, ações cotidianas na instituição ou no seu grupo familiar, estabelecem conexões diferenciadas consigo próprias e com o meio e, desse modo, experimentam sensações, expressam sentimentos e emoções, têm contato com as propriedades dos objetos, interagem com pessoas, conhecem a si mesmas e interpretam gestos, constituindo-se como sujeito e ampliando seu repertório sociocultural.

Esta concepção de corpo e de linguagem corporal é fundamental para a constituição da corporeidade. O corpo sente e age do mesmo jeito, diferenciando-se pelas vias de acesso a estas informações. Por exemplo, uma criança que tenha limitações de movimentos necessita que se compreenda que sua cadeira de rodas funciona como uma extensão do seu próprio corpo. Assim como a audição e o tato são fundamentais para elaborações mentais do indivíduo cego. (FRAZÃO, 1968 apud CAZÉ; OLIVEIRA, 2008) Partindo-se desta ideia, o corpo torna-se "condição primeira para que ocorra o pensamento a partir da articulação entre a coerência e a coesão das ações sensório-motoras." (CAZÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 294).

Nesta direção, pensar os espaços, os recursos, a diversidade dos grupos e as características específicas de cada criança tornam-se essencial na ação pedagógica. O ponto de partida é conhecer o corpo das crianças, suas potencialidades, características, gostos, preferências, medos etc. Assim, perguntas importantes devem ser feitas pela/o professora/or, enquanto planeja: quais os interesses corporais das crianças? Quando e onde se manifestam com mais alegria, entusiasmo? Como se comunicam/se expressam? Quais possibilidades de movimentos autônomos possuem? E com auxílio, o que podem ampliar? O que os agita/acalma? A agitação/calmaria tem a ver com o ambiente ou com a própria criança? Quais brincadeiras, jogos mais chamam atenção? Como brincam sozinhos e/ou em grupo? Quais adaptações são necessárias para incluir a criança com deficiência nas brincadeiras?

A organização dos espaços e a qualidade dos ambientes é outro fator relevante quando se trata desta linguagem. Quanto mais acolhedor, seguro e desafiador forem estes ambientes, mais promoverão vivências que promovam o desenvolvimento do potencial motor das crianças, bem como suas possibilidades de interação consigo próprias e com o entorno de forma consciente, hábil e expressiva.

Outro aspecto a ser considerado ao planejar é o próprio corpo e experiências corporais da/o professora/or, pois "frequentemente, nos esquecemos de que nossos conceitos, práticas, escolhas e valores corporais e artísticos têm influência direta nas relações que estabelecemos" com as crianças. (MARQUES, 2014, p. 86) O profissional torna-se modelo para as crianças, assim, aceitar-se, respeitar-se auxilia na aceitação e respeito ao outro. Nesta perspectiva, as ações da/do professora/or favorecem a apropriação positiva da cultura corporal, e para isso é importante que: reconheçam e validem os avanços e conquistas de cada criança em seu próprio processo de aprendizagem;

estimulem a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias; favoreçam a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo; elaborem propostas desafiadoras que considerem os conhecimentos prévios e o interesse da criança; observem e registrem as ações das crianças nas atividades realizadas, a fim de conhecer o grupo e ajustar as propostas; diversifiquem ações e busquem recursos de apoio para crianças com deficiência.

As aprendizagens voltadas à linguagem corporal são apresentadas em dois eixos, apenas por caráter didático:

- Expressividade, percepção de si e do outro
- Movimento

Embora esses eixos tenham especificidades quanto às suas finalidades, eles são indissociáveis e complementares, com claro objetivo de ampliar o repertório referente às possibilidades corporais, identidades pessoais e do grupo, isto de modo integrado às outras linguagens. Assim, os profissionais deverão organizar sua prática de forma que possibilitem vivências geradoras de aprendizagens para as crianças.

Aprendizagens relativas à expressividade, percepção de si e do outro

As experiências, nesse eixo, consideram a construção de identidades a partir de imagem corporal positiva de si e do outro. Desde cedo, as crianças devem participar de vivências que as possibilitem:

Expressar-se, corporalmente, por meio da dança, brincadeiras, jogos corporais e de outros movimentos.
Nomear e identificar diferentes partes do corpo.
Familiarizar-se com a própria imagem corporal.
Explorar o corpo como meio fundamental de expressão na linguagem teatral.
Perceber as sensações, limites, potencialidade, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
Manifestar uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e do outro e prazer ao movimentar-se.
Demonstrar controle corporal nas situações que envolvam equilíbrio.
Participar de jogos, diversificados, ligados à cultura popular local, comunitária ou de outros lugares por meio da dança, brinquedos cantados, cantigas de roda etc.
Apreciar apresentações de dança de diferentes origens e ritmos e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro etc.).
Expressar-se, utilizando-se de elementos da linguagem teatral.
Discriminar as diferentes partes de seu corpo no que se refere às sensações e percepções, desenvolvendo percepções sensoriais cada vez mais refinadas.
Ajustar os movimentos, adequando-os às diferentes situações das quais participa.

Experimentar o uso de gestos, expressões faciais, mímicas e movimentos corporais para a comunicação.
Testar e apreciar momentos de expansão e movimento, bem como momentos de aquietamento, relaxamento e calma.
Desenvolver atitudes de respeito e cuidado com o próprio corpo.

Ações pedagógicas aprendizagens relativas à expressividade, percepção de si e do outro

Na busca de organizar propostas e de assumir posturas coerentes com as concepções defendidas neste documento, é necessário que as/os professoras/es:

- Criem situações significativas para o desenvolvimento e o domínio progressivo das possibilidades motoras das crianças, favorecendo deslocamentos desafiadores, ágeis e seguros.
- Favoreçam autonomia das crianças em relação ao autocuidado e aos deslocamentos nos espaços.
- Manifestem corporalmente sua afetividade em relação às crianças, por meio do aconchego, do carinho e do toque, tanto nos momentos de chegada e despedida, de sono, alimentação, banho, bem como nas diferentes situações do cotidiano. .
- Criem possibilidades de as crianças conhecerem seu próprio corpo e o dos colegas, bem como de expressarem corporalmente os sentimentos, as sensações, suas formas de perceber os seres, objetos e fenômenos que os rodeiam.
- Favoreçam o conhecimento e a utilização de diversos suportes, materiais, instrumentos e procedimentos para potencializar a expressão das crianças.
- Ofereçam oportunidades para as crianças interagirem com diferentes experiências musicais, visto que a música é grande aliada do movimento.
- Promovam roda de caretas, pois estas incentivam as possibilidades expressivas de si e dos outros, além de valorizar a representação de sentimentos através da expressividade e gestualidade.
- Realizem experiências ligadas à imitação, tendo em vista que esta é uma via potente de desenvolvimento.
- Propiciem momentos de massagens corporais com instrumentos apropriados, pois são oportunidades privilegiadas para as crianças conhecerem e explorarem o próprio corpo, assim como experimentarem diferentes sensações.
- Criem momentos na rotina para que as crianças vivenciem e apreciem as experiências relativas ao silêncio, calma, relaxamento, experimentando diferentes possibilidades corporais e expressando seus sentimentos e percepções.

Aprendizagens relativas ao movimento

As crianças desta faixa etária podem:

- Ampliar, gradativamente, o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Conquistar autonomia que envolva andar, correr, subir, descer, escorregar etc.
- Conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo (força, resistência, flexibilidade, além da coordenação motora e organização espaço-temporal).
- Utilizar recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos, brincadeiras e situações que requeiram estas habilidades.
- Aperfeiçoar as habilidades manuais.
- Realizar movimentos em dupla, trio, quarteto.
- Demonstrar controle corporal nas atividades de equilíbrio.
- Ampliar habilidades de arremessar, chutar, receber, quicar e rebater.

Ações pedagógicas relativas ao movimento

Em relação a este eixo, é fundamental promover vivências que ofereçam suporte, apoio, mediação, aspectos necessários para que as crianças avancem em seu processo de desenvolvimento. Para isso, é preciso que a/o professora/or:

- Organize vivências com jogos, danças e brincadeiras nos espaços internos e externos da instituição, onde possam explorar as possibilidades do seu próprio corpo, tocar o corpo dos colegas, expandir seus movimentos, correndo, subindo, rolando, escorregando, pulando, brincando na água, dançando etc.
- Promova experiências ligadas aos jogos de regras, pois estes, além de valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, trazem também a oportunidade das primeiras situações competitivas, onde habilidades corporais e motoras poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. Nesta faixa etária, a/o professora/or ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo uma atitude de respeito e cooperação.
- Organize circuitos motores, por meio dos quais o profissional distribui diferentes tipos de materiais por um determinado espaço, de modo a sugerir às crianças desafios corporais. Por exemplo, com pneus, bancos, tijolos e tábuas de madeira. Lembrando-se que, os desafios devem considerar as possibilidades motoras das crianças, ou seja, criança com restrições motoras devem receber auxílio para a realização, mas nunca devem ser excluídas.
- Garantir às crianças com deficiência visual a segurança do espaço para não esbarrarem em objetos. Nessa exploração, a/o professora/or descreve o espaço e tudo que tem nele, enquanto a criança vai tateando e percebendo paredes, mobiliários etc.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

As diferentes manifestações das linguagens artísticas – **visual e musical** – foram descritas de forma diferenciada, tendo em vista suas especificidades, mas integram um conjunto de conhecimentos de natureza cultural que atende aos princípios estéticos do currículo da Educação Infantil.

LINGUAGEM VISUAL

> A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares"
> Marcel Proust.

A arte e suas variadas manifestações colocam o homem em conexão com o seu tempo e a sua história através de experiências sensíveis, desenvolvendo a reflexão acerca de si e do seu mundo. Ao apreciar uma música, uma imagem ou um poema, adentramos em um universo de variadas linguagens que nos fazem humanos, produtores de um repertório cultural, desenvolvendo a criatividade e valorizando a sensibilidade.

Dentre as diversas manifestações artísticas encontram-se as Artes Visuais, uma linguagem rica em elementos simbólicos, que possibilita uma comunicação ligada à expressividade, através de desenhos, pinturas, escultura, fotografias, construções. A exploração de elementos visuais como, linhas, cores, formas e texturas, faz surgir criações que nos revelam diferentes emoções, histórias variadas e percursos criadores ligados às poéticas pessoais.

Desde muito cedo, a criança entra em contato com essa linguagem, seja por meio da manipulação de diferentes objetos ou no contato com as cores e imagens ligadas ao seu entorno. Algumas dessas experiências deixam marcas em inúmeros suportes: papéis, paredes, mesas, chão, tecidos, corpo. É a sua inscrição em um mundo cultural, que a partir das experiências estéticas, possibilitará variadas interpretações acerca do seu entorno/realidade permeado pelo universo tecnológico e a cultura popular.

A partir dessas interações, emergem momentos de aprendizagens, abertas à pluralidade e à liberdade, onde a criança elabora hipóteses, transforma conceitos e, por fim, torna-se um autor capaz de criar novas imagens e objetos, é a sua vivência dentro de um processo criador ligado à linguagem visual.

Considerando essas aprendizagens, cabem às instituições de Educação Infantil, promoverem espaços nos quais a criança possa ampliar seu repertório em Artes Visuais, através de propostas criativas, que tenham significado cultural e artístico, exercitando a reflexão, a dimensão estética do conhecimento e o sensível; além de explorar novos meios expressivos, por meio do contato com artefatos culturais, artísticos e tecnológicos, a fim de ampliar o campo criador.

O desenvolvimento do senso estético se dá, por sua vez, a partir do contato permanente com boas referências e produções artísticas, que permitam apreciação e ampliação do repertório, bem como

através da articulação com saberes relativos às outras linguagens e com elementos da natureza e da cultura. Essa interação traz possibilidades de reflexão, sensibilização e pesquisa acerca dos elementos da linguagem visual (ponto, linha, cor, forma, textura, espaço), percorrendo-se, assim, um caminho que leva a uma criação autoral e contextualizada.

A linguagem das Artes Visuais, reconhecida como um partes do currículo da Educação Infantil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), é um importante meio para a leitura de mundo, onde a criança possa conhecer, interpretar e transformar o mundo a sua volta.

> Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL. RCNEI, 1998, v. 3, p. 85).

Com base no documento mencionado anteriormente, a aprendizagem em Artes Visuais se dá por meio da exploração de três tipos de vivência:

- **A apreciação de imagens diversas, artísticas ou não** - a construção de um diálogo reflexivo e crítico, a partir da articulação dos elementos próprios da linguagem gráfico/plástica (ponto, linha, cor, forma, entre outros) e os materiais e suportes utilizados para a construção desta, além do exercício da construção de significados em relação à mesma.
- **O fazer plástico** - a ação criadora da criança, a partir da exploração de diferentes materiais e suportes, bem como da elaboração de ideias.
- **A reflexão** - o exercício da discussão acerca da criação artística, abordando as próprias experiências e a de outros autores. É a criação de um espaço para se falar e pensar sobre as Artes Visuais.

A partir de vivências destas naturezas, as crianças podem aprender a:

Aprendizagens relativas ao fazer plástico

Por meio das experiências deste eixo, as crianças podem aprender a:

Utilizar as diferentes manifestações em Artes Visuais (desenho, pintura, modelagem, colagem, impressão, construção, fotografia) para se expressar.
Explorar diferentes materiais nas suas experiências plásticas, de forma autônoma, em espaços bidimensionais e tridimensionais, exercitando um caminho pesquisador.
Perceber as especificidades (materiais, procedimentos) das técnicas plásticas: desenho, pintura, modelagem, impressão, construção.

Ao vivenciarem experiências relativas à Linguagem Visual, as crianças podem:

- Criar imagens e objetos a partir de uma organização e respeito relacionados aos materiais e ao espaço, individuais e coletivos.
- Usar ferramentas tecnológicas para experiências com os elementos visuais: cor, linha e forma; bem como criar imagens e transformá-las.
- Utilizar a máquina digital para capturar imagens variadas.
- Utilizar elementos naturais para produção artística, reconhecendo a beleza e diversas possibilidades de uso das formas e texturas.
- Perceber o processo criador de outros autores (colegas e artistas) a fim de ampliar o seu repertório criador.
- Valorizar sua produção pessoal, bem como a dos outros autores.

Ações pedagógicas relativas ao fazer plástico

Para apoiar estas aprendizagens é importante que as/os) professoras/es:

- Disponibilizem diferentes materiais para o fazer plástico.
- Ofereçam suportes com variação de: cor, tamanho, espessura, textura e formato.
- Promovam situações para as crianças explorarem espaços bidimensionais e tridimensionais, dentro da pintura, colagem e construção com sucatas.
- Promovam situações para as crianças utilizarem de meios tecnológicos (máquinas digitais e computadores) para a criação de imagens.

Aprendizagens relativas à apreciação de imagens

Neste eixo, as crianças devem participar de vivências que as possibilitem aprenderem a:

- Perceber a diversidade, dentro das produções artísticas, como: desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, construções, ligadas a diferentes culturas e épocas da história do homem.
- Compreender os elementos da linguagem visual: ponto, linha, cor, forma, espaço, volume, dentro de uma imagem ou objeto.
- Ler imagens a partir da observação, narração, descrição e interpretação, estabelecendo relações com o seu entorno.
- Reconhecer a riqueza, variedade e beleza dos elementos naturais na composição de obras e instalações artísticas.

Perceber os diferentes meios para a pesquisa e apreciação visual (reproduções de obras de arte, livros, ilustrações, computador/internet).
Apreender a relação da criação artística com a história das obras.
Opinar acerca das imagens apreciadas, verbalizando o seu sentimento a partir do contato com as mesmas.
Valorizar produções artísticas locais.
Apreciar suas próprias produções e dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem visual.
Desenvolver sensibilidade e gosto pela apreciação de obras.

Ações pedagógicas relativas à apreciação de imagens

Para possibilitar estas aprendizagens é fundamental que as/os professoras/es:

- Pesquisem e apresentem às crianças, imagens e objetos ligados às Artes Visuais, em diversas culturas – local, regional, nacional, internacional – e em diferentes épocas da história (arte clássica, moderna e contemporânea).
- Diversifiquem as informações visuais próximas ao universo infantil, bem como das fontes dessas (livros, cartazes, fotografia, internet, desenho de outros autores – colegas e adultos), evitando, assim, a construção de estereótipos.
- Realizem adaptações referentes a materiais e suportes, a fim de promover a participação de toda e qualquer criança nas experiências individuais e coletivas, ligadas a Linguagem Visual, levando em conta as suas especificidades motoras e intelectuais, a fim de ampliar o respeito à diversidade, através das interações sociais.

Estas aprendizagens podem ocorrer por meio da:

- Utilização de projetores para ampliar a exploração com imagens, por meio de programas editores de imagens e retroprojetores.
- Organização de rodas de discussão acerca das criações autorais das crianças, a fim de socializar os desafios, as descobertas, e as alternativas encontradas dentro do seu processo criador.
- Criação de um espaço expositor, a partir de um cuidado estético, onde as informações acerca das criações sejam claras e comuniquem aos espectadores o processo percorrido pelas crianças.
- Pesquisa, identificação e apreciação, juntamente com as crianças, de obras expostas na cidade e sensibilização das crianças sobre sua função no espaço urbano.
- Viabilização do contato das crianças com obras e instalações criadas a partir de elementos naturais.
- Promoção aproximação com a comunidade, a partir do encontro com artistas populares, e do envolvimento das famílias na coleta de materiais naturais e/ou reaproveitados, bem como na organização de eventos ligados a Linguagem Visual (oficinas e mostra de Arte).
- Organização de visitas a espaços de arte (museus, exposições, ateliês), assim como o contato com os produtores das obras, os artistas.

LINGUAGEM MUSICAL

> A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncio), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo.
> (CAMPOS, A. de. In: CAGE, J. 1985, prefácio, p. 5)

Toda criança tem o direito fundamental de acessar o repertório musical e artístico produzido pela humanidade. A necessidade de fazermos a ponte entre as diversas produções musicais e as demais vivências do cotidiano escolar se explicita, ainda mais, no momento em que se reconhece que o currículo da Educação Infantil deve privilegiar todas as linguagens e valoriza a importância das expressões artísticas para o desenvolvimento do potencial criador das crianças, visando seu desenvolvimento integral e como potente instrumento de acesso à cultura.

Dessa forma, é necessário promover conexões entre as diversas linguagens, integrando conhecimentos. O fazer musical propicia várias possibilidades de aproximação e interação entre as linguagens, conferindo um caráter lúdico, socializante e, sobretudo, prazeroso. A linguagem corporal, bem como a verbal e a matemática, por exemplo, são possibilidades de interação quase sempre presentes nas experiências musicais. Por outro lado, é preciso estar atento às especificidades de cada linguagem, evitando enxergar a música como mero suporte para outros fins, tais como a criação de hábitos de rotina, práticas disciplinares ou mesmo para aquisição de habilidades escritas e numéricas.

Quando se considera o direito da criança de acessar o repertório musical produzido no mundo, lança-se um convite para que a/o professora/or e toda a comunidade escolar embarque numa viagem de descobertas e pesquisa, aproveitando os diversos conteúdos disponibilizados atualmente, incluindo na internet, de modo que haja uma ampliação do repertório coletivo, por meio de apropriações e ressignificações desses conteúdos. O primeiro passo, para que isso aconteça se dará na medida em que deixarmos de nos guiar, unicamente, pelo critério do gosto pessoal e passarmos a adotar um olhar mais curioso e investigativo frente ao universo musical e artístico em geral.

Considerar a criança como um agente capaz de acessar e criar suas poéticas pessoais e interpretativas em torno desse acervo é outro passo necessário para um fazer musical coerente com as suas necessidades cognitivas, relacionais e psicomotoras. Em última instância, é importante que as/os professoras/es assumam a posição de mediadores entre as crianças e a música que ecoa nos ambientes das instituições, sem esquecer que elas já trazem consigo um repertório advindo do ambiente familiar, dos meios de comunicação de massa e de seus territórios de pertencimento.

Salvador é uma cidade com características culturais únicas e não devemos nos esquecer disso ao pensarmos nossas estratégias de inserção da música na instituição. O "universo percussivo baiano" (expressão cunhada pelo Maestro Letieres Leites, da Orquestra Rumpilezz e Rumpilezzinho) é uma espécie de código genético coletivo, ao qual às nossas crianças estão expostas desde muito pequenas. Desde cedo, a capoeira, os festejos juninos, os ternos, afoxés, rodas de samba, batuques e a música produzida para o carnaval, fazem parte do nosso imaginário. Daí, a necessidade de

explorarmos e darmos visibilidade a esta faixa de produção, possibilitando que a informação sonora tradicional da Bahia seja parte integrante do fazer musical na escola. Por isso, conhecer os grandes mestres da percussão baiana deve fazer parte do currículo da Educação Infantil.

Além da ampliação do repertório musical da comunidade escolar, é importante criar ferramentas para a sua interpretação, contextualização e articulação com as demais linguagens. A primeira delas, diz respeito a criar oportunidades para o acontecimento musical no ambiente escolar, seja em sala ou área externa, favorecendo a manipulação e a experimentação de instrumentos musicais, a utilização da voz, objetos sonoros e do próprio corpo como elementos integrantes do fazer musical.

Nesse sentido, as vivências na roda em torno do cancioneiro e das brincadeiras da tradição popular são ferramentas fundamentais para o planejamento diário e fonte de pesquisa indispensável para os projetos de maior duração.

Uma estratégia de grande importância são as experiências com oficinas de construção de brinquedos sonoros, a partir de materiais de uso cotidiano, desde que saibamos valorizar o processo de pesquisa e criação que essa experiência possibilita ao grupo. O investimento estará presente nas descobertas e hipóteses geradas pelas crianças, na medida em que manipulam os materiais, utilizando para isto alguns parâmetros do som, a exemplo da Altura (grave/agudo) e Intensidade (fraco/forte).

Outra possibilidade é a utilização dos brinquedos sonoros produzidos com as crianças para que possam cantar e brincar acompanhados por eles. Esta é uma chance única de possibilitar noções de ritmo, de prática musical em conjunto, percepção das diferenças de gênero e formas musicais compostas pelas diversas culturas. Com isso, é possível explorar os mesmos objetos sonoros nas experiências de contação de histórias, possibilitando a criação de um ambiente de escuta ativa, inventividade e muita alegria para todos os envolvidos.

As aprendizagens voltadas à linguagem musical serão aqui apresentadas em dois eixos:

- Apreciação musical
- Fazer musical

Aprendizagens relativas à apreciação musical

No cotidiano da Educação Infantil, a criança, desde cedo, pode participar de experiências que permitam:

Reconhecer os diversos gêneros e estilos musicais criados pelas diversas culturas.
Identificar os instrumentos musicais a partir das suas qualidades de som.
Exercitar a escuta de eventos sonoros do seu bairro e da escola.

Conhecer o repertório de cantigas e brinquedos tradicionais que envolvam som e movimento.
Conhecer a biografia de grandes músicos e compositores e interessar-se pela vida de artistas locais.
Conhecer a memória musical das famílias.

Ações pedagógicas relativas à apreciação musical

As/os professoras/es podem contribuir com estas aprendizagens das crianças conforme eles (as):

- Realizem experiências de apreciação musical, utilizando músicas de origens, gêneros e estilos diversos.
- Explorem música instrumental, como forma de propiciar uma escuta diferenciada, àquela oferecida pelas canções, que permitam às crianças entrarem em contato com outras formações musicais e instrumentos de diversas procedências.
- Incentivem o grupo a escutar e reconhecer os sons do seu entorno e a suas características, podendo dividi-los em sons naturais e sons da cultura.
- Efetuem pesquisa e disponibilizem as produções musicais das diversas regiões do Brasil, fomentando a investigação sobre suas particularidades.

Aprendizagens relativas ao fazer musical

Outro conjunto de aprendizagens a serem conquistadas pelas crianças, referente a este eixo é:

Cantar e acompanhar-se por instrumentos musicais e objetos sonoros.
Construir e manipular objetos e instrumentos sonoros.
Experimentar momentos de criação de música e letra.
Reconhecer e utilizar de forma expressiva, as diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som).
Explorar as variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.

Ações pedagógicas relativas ao fazer musical

As/Os professoras/es devem organizar situações que possibilitem às crianças:

- Participarem de jogos que envolvam apreciação musical.
- Organizarem com o apoio da/do professora/or momentos de cantoria com objetivo de cantar e se divertir.
- Participarem de oficinas de construção de brinquedos sonoros, criação de uma caixa para guardá-los e incentivo ao cuidado e a manutenção dos mesmos.
- Participarem de situações de pesquisa sobre jogos sonoros e outras vivências que envolvam sons e de propostas que envolvam criação de formas sonoras e poéticas a partir das formas tradicionais (quadras, brincos, mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.).
- Contribuírem com a construção de painéis com imagens sobre a cultura musical comunitária, envolvendo a participação dos familiares.

Para apoiar as aprendizagens, as/os professoras/es devem planejar e realizar ações que:

- Respeitem a integridade das brincadeiras tradicionais da infância, preservando as suas características de som e movimento.
- Considerem os tempos, ritmos e afinações de cada criança.
- Incentivem à criação de painéis em homenagem a cantores e compositores da MPB.
- Estimulem as crianças a criarem roteiros de entrevistas para que interajam com os familiares, recolhendo as influências musicais ao longo da história de vida familiar.
- Envolvam as famílias em oficinas para a sistematização da memória musical comunitária.
- Documentem por meio de recursos audiovisuais, as paisagens sonoras e repertórios musicais das famílias.
- Oportunizem encontros intergeracionais entre anciões e crianças para fortalecer vínculos e aprendizagens sobre referências e estilos musicais de várias épocas.

LINGUAGEM VERBAL

A criança da Educação Infantil descobre o mundo que a cerca, observa com cuidado e curiosidade tudo e todos que estão a sua volta. Formula perguntas, relaciona conhecimento que já possui com novas informações, levanta hipóteses, faz comparações, sendo capaz de compreender textos lidos. A instituição de Educação Infantil, por sua vez, deve ser um espaço de ampliação das capacidades de comunicação das crianças e de garantia do seu direito à cultura letrada. Para tanto, deve promover experiências significativas de aprendizagem da língua e proporcionar às crianças vivências de interação social, por meio da linguagem verbal (oral, leitura e escrita).

Todavia, a aquisição da língua escrita é um processo complexo, gradual, no qual se incluem a compreensão e a valorização da cultura escrita; da leitura; da produção de textos escritos; do

desenvolvimento da oralidade. Por isso, ao final da Educação Infantil, espera-se que as crianças tenham um vínculo lúdico e curioso com a linguagem escrita, desejando compreender como a escrita funciona, formulando hipóteses e apresentando amplo repertório letrado; o que significa ter conhecimento das diversas situações comunicativas, suas características e funções sociais, bem como acesso à tecnologia da escrita e da leitura eletrônica.

Nesta perspectiva, a atuação da/o professora/or da Educação Infantil é fundamental para a garantia de contextos reais e instigantes de produção de leitura, de textos escritos e orais; para as crianças ampliarem suas experiências no mundo letrado, por meio da interação com a diversidade de gêneros textuais, incluindo-se os midiáticos, os imagéticos. Assim, é preciso, já na EI, proporcionar às crianças acesso ao hipertexto enquanto aprendem a utilizar recursos da tecnologia digital, habilidade necessária para ser leitor e escritor na contemporaneidade. (KENSKI, 2013).

Além disso, para fomentar a formação de leitores e produtores de textos, a/o professora/or deve organizar espaços confortáveis; facilitar o contato das crianças com os livros; conceder-lhes oportunidades de escolher e de manusear diversos suportes textuais; promover leitura compartilhada; organizar com as crianças um cantinho da leitura; visitar bibliotecas, livrarias etc. É também crucial garantir experiências de leitura que proporcionem às crianças experimentá-las como lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora, como espaço em que elas podem ser rei ou rainha, princesa ou bruxa, príncipe ou dragão. Na organização dos espaços para leitura, é preciso pensar "não apenas nos espaços físicos, mas também nas interações que eles promovem com os materiais de outras crianças, da/o professora/or, propiciando a elas interações, segurança e autonomia." (FONSECA, 2012) É importante, ainda, a/o professora/or promover momentos de leitura e de escrita nos quais a criança construa conhecimentos sobre as funções sociais do ler, escrever, falar e escutar.

Nesta perspectiva, é imprescindível que o profissional conheça o contexto cultural das crianças, goste de ler e de escrever, que invista em seu próprio letramento. Isso, porque, um profissional que vive ludicamente as experiências de leitura, escrita e oralidade terá mais possibilidades para provocar o encantamento das crianças pelo mundo letrado.

A aquisição da linguagem verbal exige diversas aprendizagens que devem ser construídas pela criança na Educação Infantil; algumas delas estão organizadas, apenas por efeito didático, em três eixos:

- Produção oral
- Produção de escrita
- Produção de leitura

Aprendizagens relativas à produção oral

Em situações de uso da oralidade, as crianças devem participar de vivências que as possibilite aprender a:

Expressar desejos, necessidades, preferências, ideias, opiniões e sentimentos.
Desenvolver postura de respeito e escuta a fala do outro.

Relatar experiências vividas nas diversas situações de interação presentes no cotidiano, em sequência temporal e causal.
Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos dos quais participa.
Participar de situações que envolvam a necessidade de explicar suas ideias e pontos de vista.
Recontar histórias conhecidas individual ou coletivamente.
Conhecer e reproduzir jogos verbais: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções.
Responder às solicitações, compreendendo contextos de significação.
Comunicar-se, oralmente, de forma clara, considerando o interlocutor.
Apropriar-se, gradativamente, dos diversos usos da linguagem oral.
Ampliar seu repertório vocabular.
Utilizar tecnologias digitais para produção de textos orais.

Ações pedagógicas relativas à produção oral

Para potencializar as aprendizagens relativas a este eixo, é fundamental que as/es professoras/es:

- Cumpram o papel de interlocutores, interpretando, traduzindo, organizando, revisando e incentivando as falas das crianças.
- Utilizem uma linguagem clara e organizada.
- Tornem-se referência da norma culta da língua para as crianças, respeitando seu momento de desenvolvimento, bem como sua variante linguística.
- Promovam reflexões sobre as variantes linguísticas, a fim de evitar preconceito.
- Orientem as crianças, no que se refere à postura (respeitar a fala do outro, esperar sua vez), quanto ao conteúdo comunicativo.
- Promovam a possibilidade da fala de todos, favorecendo a compreensão da interlocução.

  Criem situações que possibilitem a ampliação do repertório oral das crianças.
- Propiciem situações em que as crianças possam construir narrativas ao contar suas próprias vivências, recontando e inventando histórias.
- Favoreçam o acesso, de forma significativa, a vários tipos de textos orais, possibilitando a vivência com as diversas funções da linguagem.
- Proporcionem experiências em que as crianças utilizem-se das tecnologias digitais e telemáticas em suas produções orais.
- Criem condições para que as crianças participem de rodas que lhes deem possibilidade de relatar experiências vividas, recontar histórias, debater, planejar um evento, estabelecer regras de convivência etc.
- Planejem com as crianças momentos formais de fala, de acordo com as intenções comunicativas.
- Estimulem experiências ligadas à linguagem teatral, musical, à contação de histórias, às narrativas de eventos cotidianos e de hipóteses e descobertas.

Aprendizagens relativas à produção escrita

Em situações de uso da linguagem escrita, as crianças devem:

Reconhecer e valorizar a função social da língua escrita.
Participar de situações cotidianas, nas quais se faz necessário o uso da escrita, a partir de situações comunicativas reais.
Diferenciar letra, de desenho, números e outros símbolos, compreendendo que na escrita alfabética utilizamos letras.
Testar suas hipóteses sobre a escrita.
Participar de situações de revisão textual, tendo a/o professora/or como escriba.
Realizar escritas espontâneas em situações cotidianas.
Produzir variados tipos de textos de memória ou com marcas de autoria, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de representação escrita.
Conhecer diferentes maneiras de representação das letras (maiúsculas e minúsculas de imprensa e cursiva), diferentes fontes e estratégias de comunicação, como tamanho de letras para título etc.
Estabelecer relação entre o falado e o escrito (mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente).
Desenvolver a consciência fonológica.
Perceber que palavras diferentes são escritas com letras diferentes ou em ordem diferente e que as mesmas letras aparecem em palavras diferentes.
Refletir sobre os sons da fala, identificando seus correspondentes gráficos.
Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos de produção textual, bem como produzir textos de natureza digital, e-mails etc.

Ações pedagógicas relativas à produção escrita

Com o objetivo de favorecer as aprendizagens com a linguagem escrita é preciso que as/os professoras/es:

- Identifiquem o que as crianças já sabem sobre função e sistema de representação da língua escrita.
- Conheçam o processo de aprendizagem de cada criança.
- Promovam práticas de linguagem escrita, usando textos com propósito comunicativo (informar, emocionar, argumentar, apelar...), considerando a forma como os textos são explorados na vida real.
- Propiciem situações de escrita com função social utilizando-se das tecnologias digitais como

- ferramentas da escrita e como portadores textuais.
- Proponham situações de escrita e brincadeiras, de modo que incentive à criança a escrever por si só, refletindo sobre as relações grafo/fônicas e as peculiaridades do sistema alfabético, desenvolvendo a consciência fonológica.
- Promovam práticas de linguagem escrita, usando textos com propósito comunicativo (informar, emocionar, argumentar, apelar...), considerando a forma como eles são apresentados na vida real, investigando as marcas gráficas e linguísticas de cada gênero.
- Possibilitem a escrita espontânea individual.
- Planejem situações permanentes no cotidiano de sala, favorecendo por meio de ações realizadas diariamente, o contato com a linguagem escrita para reflexão sobre o sistema de representação escrita em situações reais de comunicação.

Aprendizagens relativas à produção de leitura

Para constituírem-se como leitores, as crianças precisam estar imersas em ambientes que as oportunizem:

Valorizar a leitura como fonte de prazer, informação e entretenimento.
Participar de situações de leitura, de diferentes gêneros textuais.
Identificar diferentes portadores textuais.
Manusear materiais impressos como livros, revistas etc.
Manifestar opiniões sobre os diferentes textos lidos.
Conhecer diferentes autores da literatura infantil.
Desenvolver procedimentos de leitura conforme os propósitos do leitor, apoiando-se em modelos adultos, ainda que não leia de forma convencional.
Ampliar seu repertório cultural literário, despertando o gosto e o interesse pela leitura.
Começar a identificar as diferentes funções dos textos.
Navegar pelo hipertexto a partir de objetivos de leitura.

Ações pedagógicas relativas à produção de leitura

Essas aprendizagens serão facilitadas pela/o professora/or, por meio da criação de ambientes e contextos que contemplem a função social e o objetivo da leitura. Para tanto, é importante que as/os professoras/es:

- Utilizem o texto como ponto de partida para as propostas relacionadas à leitura.
- Incentivem o manuseio e a leitura de diversos portadores textuais.
- Leiam para as crianças.

- Visitem com as crianças espaços de leitura, quando houver, como salas de leitura, biblioteca da escola, para realizar diferentes propósitos.
- Organizem, juntamente com as crianças, cantos de leitura em sala e fomentem sua utilização pelas crianças.
- Oportunizem leitura do hipertexto a partir de objetivos construídos com as crianças.

LINGUAGEM MATEMÁTICA

A matemática é uma linguagem muito presente em diversos contextos sociais. Assim, mesmo antes de entrar na escola, as crianças já terão vivenciado muitas situações que resultam em conhecimentos matemáticos. O reconhecimento da potencialidade desta linguagem na Educação Infantil proporciona às crianças interagir e refletir sobre a realidade, bem como construir modos singulares de interação e resolução de problemas. Além disso, situações relacionadas a projetos, jogos, brincadeiras e experiências do cotidiano da instituição também são ricas fontes de aprendizado. Estas situações, devem ter significado e ser desafiadoras para as crianças, a fim de que coloquem em jogo as suas ideias intuitivas, em busca de soluções inéditas e diversas.

Para que isso aconteça, é preciso reconhecer que situações do cotidiano das crianças e da instituição potencializam estes aprendizados e, por isso, devem ser reconhecidas e utilizadas para tal, como: distribuir um copo para cada colega, ajudar a preparar a mesa da refeição, controlar o número de dias que faltam para uma determinada data, recitar uma sucessão de números em brincadeiras de corda ou cantigas, explorar o espaço disponível no seu entorno, colocar diferentes quantidades de areia no balde e comparar pesos no momento do parque etc.

Qual o limite do sonho?
Qual o nível da beleza?
Quantos metros tem o amor?
Que peso tem a tristeza?

Qual a extensão do saber?
Que largura tem o tédio?
Quantos graus tem o prazer?

Qual o tempo do brinquedo?
Quanto cria a invenção?
Que medida tem o medo?

Que força tem a vontade?
Qual o espaço do desejo?
Qual o limite do carinho?
Que tamanho tem um beijo?

Quanto alcança a esperança?
Que preço tem a idade?
Qual a espessura da dor?
Quanto custa a liberdade?

Ricardo Azevedo

Muitas crianças sabem operar com alguns destes conhecimentos e o fazem na interação com as propostas diárias, e, portanto, cabe às instituições de Educação Infantil estender, ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos construídos pelas crianças nas suas experiências fora da escola e torná-los acessíveis para todas. Para tanto, é possível incluir momentos na rotina que tragam situações contextualizadas de contagem, reconhecimentos dos números, relação do corpo no espaço, comparação de medidas, identificação de formas, reconhecimento de maior ou menor, grande ou pequeno, entendendo a relatividade destes conceitos.

Em resumo, a aprendizagem dos conceitos matemáticos acontece no decorrer do tempo, a partir de experiências significativas, não fazendo sentido separar um tempo determinado para que sejam "trabalhados". O que aqui se defende é que devemos ter boas vivências geradoras de aprendizagem em relação ao conhecimento matemático. Este se constrói, gradativamente, e, nesse processo, a mediação adequada da/do professora/or e a interação com situações problematizadoras e com outras crianças, tornam-se fundamental.

Os conhecimentos relativos ao espaço são outro conjunto de conhecimentos que demanda situações reais. O desenvolvimento da relação do corpo com o espaço, que se dá desde os primeiros meses de vida, acontece à medida que as crianças tenham oportunidade de experimentar diferentes situações em que seu corpo precisa se adaptar. Assim, jogos corporais e brincadeiras têm espaço privilegiado. Este é um exemplo claro que as Linguagens, embora estejam organizadas separadamente para fins didáticos neste documento, dialogam o tempo todo e devem ser reconhecidas como um conjunto de alternativas que atuam de forma integrada. As possibilidades de compreensão de conceitos geométricos e sua diversidade de uso no mundo, também, são muito potencializadas a partir de experiências ligadas às Artes Visuais. Portanto, os diversos ambientes da instituição devem encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas relativas à geometria, às medidas e às noções espaciais, de modo que as crianças desenvolvam e conservem com prazer uma curiosidade acerca desta linguagem.

> A atuação das crianças sobre os objetos e, mais concretamente, o estabelecimento de relações que possibilitem sua atuação e interação com outras pessoas, apresenta-se na base do conhecimento lógico-matemático. Com suas explorações sobre os objetos, a criança chega à conclusão de que a bola rola, o caminhão corre, a almofada é macia; graças às possibilidades dadas pelas pessoas que as acompanham – pai, mãe, professoras/es – chega também à conclusão de que o carro corre mais do que o caminhão, porém que este é maior, de que a almofada pode ser mais grossa, porém a bola pesa mais. As relações que permitem organizar, relacionar, agrupar, comparar não se apresentam nos objetos em si, mas em operações (comparações, análise, generalizações) que a criança estabelece com os objetos. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 83).

Uma proposta deste tipo incorpora os contextos do mundo real, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a instituição deve fazê-la ir além do que já sabe, buscando compreender como ela pensa, que conhecimentos traz de sua vivência no mundo e intervindo no sentido de apoiar cada criança a ampliar progressivamente suas noções matemáticas.

As instituições de Educação Infantil devem, portanto, ser um espaço seguro, afetivo e estimulador, para as crianças vivenciarem situações de exploração, resolução de problemas e busca por novas formas de representação do pensamento. Para isso, é imprescindível reconhecer a exploração da linguagem matemática como mais uma possibilidade que as crianças dispõem para construir e comunicar a sua compreensão sobre o mundo em que vivem.

Tendo em vista as múltiplas aprendizagens ligadas a esta linguagem e a necessidade de dar clareza aos profissionais das suas especificidades, estão elencados quatro eixos norteadores. No entanto, é fundamental reforçar a ideia de que estes dialogam entre si, assim como com outras linguagens, e têm sentido para as crianças quando experienciados em situações com significado social. São eles:

- Números e sistema de numeração
- Grandezas e medidas
- Forma
- Espaço

Aprendizagens relativas a números e sistema de numeração

Em situações de uso dos números e de reflexão sobre o sistema de numeração, as crianças devem participar de vivências que as possibilitem aprenderem a:

Diferenciar os números dentre outros símbolos.
Identificar diferentes funções sociais dos números.
Utilizar a contagem oral em situações nas quais reconheçam sua necessidade e em jogos e brincadeiras.
Ampliar o repertório da sequência numérica (recitação), a partir de brincadeiras, cantigas e situações contextualizadas.
Utilizar a sobrecontagem como estratégia de contagem.
Comparar e identificar a maior e menor quantidade de um grupo de objetos fazendo uso de estimativas e contagens.
Ampliar o repertório de reconhecimento dos números, reconhecendo e traçando chegando, no mínimo, aos que constam no calendário.
Relacionar a ideia de número à quantidade correspondente em situações de uso real e lúdicas.
Identificar algumas regularidades básicas do sistema de numeração em sequências numéricas que lhes sejam familiares.
Criar estratégias de resolução de situações-problema envolvendo números ou não, comunicando suas hipóteses e confrontando-as com a dos colegas com gradativa autoconfiança.
Fazer uso de diferentes representações para resolver problemas.
Realizar registros convencionais (numéricos) ou não convencionais, em diferentes contextos, como: resultados de jogos, quantidade de colegas presentes, número de pessoas convidadas para um evento.
Reconhecer a posição de um objeto ou de números conhecidos, comunicando a posição do que vem antes ou depois.
Comunicar progressivamente, ideias, hipóteses e processos utilizando a linguagem matemática.

Ações pedagógicas relativas a números e sistema de numeração

Para as crianças construírem estas aprendizagens, é importante que as/os professoras/es:

- Promovam situações de investigação como a idade, número do sapato, altura, coleção de figuras ou objetos etc.
- Realizem brincadeiras que permitam recitar a sequência numérica.
- Organizem situações lúdicas e contextualizadas, incluindo as situações de rotina, que envolvam contagem (como fazer coleções, brincar com caixas de contagem ou contar o número de crianças presentes) para promover situações que desenvolvam estratégias de contagem como: separar os objetos contados dos ainda por contar; organizar espacialmente os objetos para facilitar a contagem; sincronizar o gesto e o recitado da série numérica sem pular objetos ou contá-los mais de uma vez (correspondência termo a termo); contar, desde o primeiro objeto (esperado aos 4 anos); utilizar a sobrecontagem que significa contar a partir de determinada quantidade (esperado aos 5 anos); identificar o conjunto de objetos contados como a quantidade representada pelo número e não apenas o último objeto (inclusão hierárquica).
- Promovam investigações sobre os números, que envolva descobrir qual vem antes e qual vem depois na série numérica, a partir de comparações do tipo: qual vem antes, o 9 ou o 16; o 18 ou o 26?
- Organizem o espaço da sala disponibilizando diferentes suportes numéricos para serem explorados em situações dirigidas ou de livre exploração, como: telefones, teclados, calculadora, caixas de contagem, calendário, listas com números de sapatos, idades dos familiares (em situações de investigação sobre as famílias). Recomenda-se não utilizar os números para decorar a sala, pois estes não têm esta função social.
- Disponibilizem jogos que tenham números como: trilhas, bingo, amarelinha, boliche, para que se familiarizem com este tipo de conhecimento de forma lúdica e prazerosa.
- Solicitem às crianças que pensem em maneiras de organizar dados numéricos, em situações que se faça necessário. Ex: criar um placar para o jogo de boliche.
- Ofereçam, regularmente, situações-problema inspiradas no cotidiano ou em contextos que tenham significado para as crianças, estimulando-as a buscarem e comunicarem as soluções.

Aprendizagens relativas às grandezas e medidas

Crianças entre 4 e 5 anos, devem participar de situações cotidianas que lhes possibilitem aprender a:

Utilizar, progressivamente, instrumentos básicos de medidas de comprimento, peso, volume e tempo, realizando medições como forma de explorar a realidade.
Usar as noções temporais: antes/agora/depois, dia/noite, ontem/hoje/amanhã, cedo/ tarde/ agora, dias da semana, meses.
Comparar massa: mais leve/mais pesado.

Observar e descrever capacidade: vazio/cheio, mais vazio/mais cheio.
Diferenciar tipos de velocidade: devagar/depressa.
Diferenciar comprimento e espessura: grande/pequeno, alto/baixo, maior que/menor que, curto /comprido, largo/estreito, grosso/fino.
Comparar volume: maior/menor.
Observar e identificar mudança de tempo, por meio da utilização de calendário, relógio, registro de datas significativas.
Observar e identificar permanências e mudanças nos objetos e seres vivos, decorrentes da ação do tempo.
Localizar datas no calendário.
Fazer estimativas de medições.
Reconhecer algumas moedas e cédulas, desenvolvendo noções iniciais sobre seu valor.
Relacionar terminologias aos seus respectivos usos no cotidiano.

Ações pedagógicas relativas às grandezas e medidas

Para potencializar as aprendizagens relativas ao eixo, as/os professoras/es devem organizar espaços e vivências que permitam às crianças:

- Participarem de situações lúdicas e contextualizadas que possibilitem realizar comparações entre: medidas de comprimento, de massas, de volume e de tempo.
- Refletirem sobre o tempo, a sucessão de acontecimentos, como a rotina, a programação de um passeio que acontecerá em dias futuros.
- Terem contato com situações reais ou de simulação de compra e venda para que tenham as primeiras aproximações com a moeda vigente e seu valor.
- Expressarem suas ideias e ampliarem o vocabulário, à medida que se familiarizam com terminologias específicas dos sistemas de medidas.
- Participarem da construção de gráficos e tabelas, para a apresentação organizada de dados quantitativos.

Aprendizagens relativas à forma

Em relação às primeiras noções geométricas, as crianças devem participar de vivências que possibilitem as seguintes aprendizagens:

- Perceber as propriedades físicas de objetos a partir de sua manipulação direta e comunicar algumas de suas características, utilizando, progressivamente, vocabulário específico.
- Reconhecer e apreciar a geometria no mundo cotidiano e nas artes visuais, desenvolvendo sua percepção relativa às formas e sensibilidade estética.
- Nomear e comparar as propriedades de formas geométricas planas, em especial, círculo, quadrado, triângulo e retângulo, criando uma sensibilidade e curiosidade para compreender seus diferentes usos nos mobiliários, nas artes, na arquitetura, nos brinquedos.
- Comparar figuras planas e tridimensionais, percebendo suas características, propriedades e usos em diferentes contextos.
- Classificar objetos a partir de diferentes atributos como: cor, forma, tamanho etc, em situações contextualizadas.

Ações pedagógicas relativas à forma

As/Os professoras/es devem organizar os espaços e promover situações contextualizadas, preferencialmente, utilizando o corpo, os espaços e diferentes objetos como referência, a fim de permitirem a:

- Exploração e identificação das propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contorno, bidimensionalidade e tridimensionalidade, faces planas, lados retos, objetos que rolam etc.
- Visualização de figuras em diferentes posições e perceber diferentes pontos de vista.
- Apreciação de espaços, objetos, produções artísticas, com vistas a desenvolver a capacidade de observação e percepção estética das formas geométricas, seus efeitos e possibilidades.
- Manipulação sensorial de objetos para perceber suas pontas, diferentes texturas, tamanhos, possibilidades, como: que tipo de bola rola mais rápido.

Aprendizagens relativas ao espaço

Em relação às noções espaciais, as crianças devem participar de vivências que possibilitem a elas aprender a:

- Ter noção do seu corpo, em relação ao espaço, em diferentes contextos.
- Reconhecer e verbalizar a posição de pessoas e objetos, em relação a noções espaciais, como: em frente/atrás/ao lado, dentro/fora, em cima/embaixo, para frente/para trás, para cima/para baixo, perto/longe etc.

Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
Explicitar e/ou representar posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente (em cima, embaixo, ao lado, na frente, atrás) nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações do cotidiano.
Descrever pequenos trajetos, observando pontos de referência.
Reconhecer imagens de objetos, a partir de diferentes pontos de vista.
Perceber limite/fronteira: aberto/fechado.

Ações pedagógicas relativas ao espaço

Para que as crianças desenvolvam estas aprendizagens, a/o professora/or deve organizar:

- Situações em que as crianças observem os objetos a partir de diferentes pontos de vista.
- Brincadeiras que desenvolvem as noções espaciais como: coelhinho na toca, caça ao tesouro, etc.
- Situações em que as crianças possam se movimentar em diferentes direções, enfrentando obstáculos, com diversos comandos ou em diferentes velocidades.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Ninguém sabe o que é um poema**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. BARBOSA. Maria Carmem Silveira (Org.). Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamelia B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ; Fapesp; Cortez, 2002, p. 19.

CAMPOS, Augusto de. **O Anticrítico**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1986.

FALK, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GOLSE, Bernard. **Sobre a Psicoterapia Pais-Bebês**: narratividade, filiação e transmissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELIS, **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MURRAY, Roseana. **Manual da delicadeza de A a Z**. São Paulo: FTD, 2001.

Nicolau, M.L.M. **Educação pré-escolar**: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1996

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches:** crianças, faz de conta e Cia. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. **Interações**: ser professor de Bebês - Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012.

TARDÓS, A.; SZANTO, A. **O que é a autonomia na primeira infância?** In: FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

THEVENOT, B. **Conversando sobre bebês:** do nascimento aos três anos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 152 p.

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

AVALIAÇÃO



A Educação Infantil que as famílias da Rede Municipal de Educação de Salvador desejam:

"Uma instituição que acolhe as crianças, respeitando a individualidade, dando-lhes a oportunidade de crescimento feliz, onde recebam uma formação livre de preconceitos e com capacidade de atender a demanda".

"Uma instituição que se comprometa realmente com a educação e o cuidado do meu filho, visando o desenvolvimento dele e que tenha um bom relacionamento conosco, ou seja, os pais, para que nós possamos nos colocar a respeito de algo que não nos agrada e isso seja resolvido, e que os profissionais sejam comprometidos com o seu trabalho".

"Considero, em primeiro lugar, o olhar de satisfação do meu filho, em seguida, o meu olhar de mãe quanto às instalações, os profissionais e as atividades desenvolvidas em prol do desenvolvimento social e psicológico da criança e a atuação da família como mediadora, diálogo aberto com todos envolvidos neste processo de educação".

Avaliação na Educação Infantil



O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu
Arnaldo Antunes

Um parâmetro fundamental, para orientar a estruturação de modelos de avaliação, refere-se à sua estreita articulação com os objetivos que se quer alcançar. Neste caso, perseguir a coerência entre avaliação e finalidades da Educação Infantil é imprescindível. Ao definir os objetivos para este segmento, de forma participativa, a Rede Municipal de Salvador explicita suas concepções e intencionalidades, ancorada nas orientações nacionais, que definem a avaliação "não como atividade pontual, mas sim como processo, que requer atividades inter-relacionadas, que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas" (BRASIL, 2012, p. 11), e se propõe a consolidar uma sistemática de avaliação democrática, construída com a participação das diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil.

Leia os objetivos da Educação Infantil que constam neste documento.

No entanto, é preciso reconhecer que este campo tem uma natureza complexa e múltipla, em relação às concepções e estratégias, visto que, a avaliação supõe julgamento de valor, e pode ser utilizada para produzir comparações, classificações, disputas ou culpabilizações. Por estas razões, os processos avaliativos têm sido adiados e até mesmo negligenciados ao longo do tempo. Contudo, para que outra cultura de avaliação se instaure é preciso assumir sua necessidade estratégica, explicitar claramente suas intenções e estruturar dispositivos coerentes.

A Rede Municipal de Salvador opta por uma abordagem que reconhece a avaliação como indutora de políticas e de ações que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento, bem como, sendo um instrumento que fornece informações úteis para redirecionar trajetórias, apoiar a tomada de decisões no âmbito da Rede e das escolas, subsidiar a formulação dos projetos pedagógicos e auxiliar no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na conjuntura atual, pode-se dizer que a avaliação da Educação Infantil situa-se como um dever de Estado, em decorrência do direito das crianças de zero a cinco anos à educação, vindo a cumprir o papel de dar consequências às informações disponíveis sobre o contexto de sua produção. Por meio de análises do presente, que possibilitem identificar necessidades, possibilidades e tendências, espera-se que a avaliação venha a apoiar encaminhamentos futuros, que se pautem pelo compromisso com o contínuo aprimoramento desta etapa educacional, respeitando suas finalidades, bem como as peculiaridades da educação das crianças na faixa etária de até cinco anos de idade. (ZÁKIA, 2014, p. 71).

A cultura de avaliação que se deseja instituir na Rede pressupõe que esta deva ser "incorporada de forma institucionalizada e como espaço de reflexão sistemática, com vistas à elaboração de subsídios para a tomada de decisão", ou seja, "uma cultura de reflexão e ação constantes, na qual vamos efetivamente tomar nas próprias mãos a responsabilidade da gestão da instituição e dos sistemas." (BELLONI, 1999, p. 52).

Tendo em vista a meta do PNE relativa ao tema e os debates e documentos norteadores nacionais, o sistema de avaliação da Educação Infantil municipal, estrutura-se a partir de duas dimensões apontadas como fundamentais pelos especialistas na área:

- Avaliação institucional.
- Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A estratégia 1.3 do PNE (2014-2024) orienta que cabe às instâncias governamentais: "Avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade na creche e pré-escola".

A avaliação institucional

Nesta categoria, avaliam-se as dimensões: pedagógica, política e administrativa das instituições de Educação Infantil, em consonância com parâmetros e indicadores comuns, consensuados entre os diferentes atores, objetivando compreender a qualidade das condições de atendimento oferecido às crianças. Isto pressupõe olhar para os **insumos** – que se referem a recursos disponíveis, espaço físico, recursos materiais, recursos humanos e aos **processos** – com destaque a aspectos relativos à gestão, práticas pedagógicas, organização de espaços, relações/interações e formação. Este tipo de avaliação foca as instituições, serviços, programas, projetos, currículos e condições materiais.

Este tipo de avaliação visa, em primeiro lugar, implicar as lideranças e profissionais responsáveis pelo atendimento nas instituições, a fim de que se sintam comprometidas tanto com a qualidade da oferta, quanto com o próprio processo de avaliação permanente, que deve envolver todos os integrantes das comunidades educativas, incluindo as famílias. Além disso, pauta um modelo baseado na análise permanente do contexto, com vistas à sua melhoria.

> A avaliação do contexto educacional tem caráter formativo e permite problematizar a avaliação da aprendizagem, ao cotejar objetivos educacionais alcançados pelas crianças a partir da qualidade das condições e da formação que recebem, do contexto de relações e aprendizagem oferecidos, dimensionando o impacto da experiência educacional sobre educandos. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 15).

Avaliar as condições de atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil requer, ainda, revisitar permanentemente a concepção de criança e de educação para a infância, reconectando os adultos aos fundamentos que devem alicerçar seu trabalho.

A avaliação institucional, também tem como objetivo oferecer subsídios para que a política municipal de Educação Infantil seja estruturada e retroalimentada, implicando também, outras instâncias de gestão, como as Gerências Regionais e a própria Secretaria na tomada de decisões coerentes com as reais necessidades da Rede.

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança

> "Há palavras que abrem caminhos para a vida, enquanto outras os interrompem perversamente, assim como em um lance rápido, despretensioso e inconsequente interrompemos, com a ponta do dedo, a trilha arduamente trabalhada pelas formigas em direção ao seu esconderijo." (FILHO, 2010).

Desvendar os "enigmas" de uma criança não se traduz em uma tarefa fácil, no âmbito da Educação Infantil, principalmente, quando pensamos no processo de desenvolvimento e construção da aprendizagem da criança e no processo de avaliação. Entretanto, sedutor e apaixonante é pensar que este desafio nos impulsiona a uma aproximação cada vez maior com o universo do mundo infantil exigindo, expressão utilizada por Freire em sua pedagogia da autonomia, uma postura investigativa e reflexiva por parte das/os professoras/es deste segmento.

Diante de diversas e contraditórias concepções de avaliação – que por muito tempo perpassaram práticas avaliativas na Educação Infantil – compreendemos que o caminho ora trilhad (e proposto),

parte da compreensão de que, avaliar não é julgar, mas acompanhar, seguindo com o pensamento, atenção e sentimento, um percurso de vida da criança. Desta forma, somos convidados a refletir sobre avaliação e suas finalidades na Educação Infantil, o papel da professora/or ao avaliar e ao utilizar instrumentos de avaliação, bem como sobre a sistemática desenvolvida neste processo.

A ressignificação da avaliação na Educação Infantil, portanto, abre espaço para uma concepção mediadora de avaliação. De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação mediadora (desafiadora e provocativa) permite a/ao professora/or propor à criança desafios adequados a partir do que foi observado e refletido por ele, possibilitando que esta construa, de maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Hoffmann (2014) nos apresenta dois princípios que norteiam a avaliação mediadora: princípio da individualização, que consiste em observar e cuidar por mais tempo da criança que estiver precisando de maior apoio em determinado momento, preservando a liberdade de cada uma e refletindo acerca de ações educativas pertinentes aos interesses de todas; e princípio da mediação, que indica a intenção em desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras de modo que as crianças evoluam em todas as áreas do conhecimento, seguras e com iniciativas para inventar, descobrir e experimentar.

A concretude destes princípios no dia a dia da escola, da/o professora/or e das crianças não se traduz em tarefa fácil. Os dias nunca são iguais, são permeados de necessidades e de surpresas e o desenvolvimento da criança é múltiplo e complexo por natureza. É interessante que assim seja, pois o exercício de acompanhar o desenvolvimento da criança nos remete a uma observação cuidadosa, amorosa e sistemática deste processo, assim como a utilização de instrumentos que permitam a narração do que se observa de cada uma em sua busca de conhecimento de mundo e no desenvolvimento de valores pessoais.

Madalena Freire (2003) nos diz que, o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) do educador e do educando, e que o olhar sem pauta dispersa. Para a referida autora, olhar envolve atenção e presença. Atenção, concebida como alta forma de generosidade, que envolve sintonia consigo e com o grupo, e, neste processo, se olha, mas também, se escuta; ver e escutar como um binômio imprescindível para a observação/avaliação na Educação Infantil. Mas o que se vê? O que se quer ver? O que está deixando de ser visto?

Neste sentido, a pauta de observação pode indicar aspectos relevantes a serem examinados no percurso de vida da criança em observação. Vale destacar que esta não pode estar a serviço de um "diagnóstico de capacidades", como nos alerta Hoffmann (2014), e sim em favor de um olhar avaliativo, interpretativo. A superação de instrumentos que apresentam apenas uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória é condição necessária para uma avaliação comprometida com o processo de construção do conhecimento e com a história de cada criança que vai sendo (re) construída em sua interação com o seu meio sociocultural.

A avaliação parte sempre da interpretação do que se vê e envolvem percepções, sentimentos, experiências anteriores e os conhecimentos de quem avaliam. Isto se traduz, para Jussara Hoffmann (2014), como avaliar de corpo e alma. Sendo assim, vale considerar aspectos relacionados à subjetividade do sujeito que observa, sua concepção de criança, infância e de aprendizagem no momento em que observa a criança, e como isso impacta diretamente no processo avaliativo e na qualidade dos registros que serão feitos sobre cada uma.

A Rede Municipal de Educação está propondo alguns instrumentos próprios de avaliação, que dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). A determinação legal é que os procedimentos criados para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças não tenham o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Por esta perspectiva, três instrumentos de acompanhamento estarão a serviço da avaliação: o **Diário de Classe**, que permite o registro do desempenho das crianças; o **Portfólio Individual**, instrumento que comunica as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em diferentes etapas do desenvolvimento, sendo um meio para atingir um fim, e não um fim em si mesmo e o **Álbum de Desenvolvimento**, para acompanhamento do desenvolvimento dos bebês, seu cotidiano na creche, bem como em contextos e espaços diferentes, sob enfoques diferentes. Este instrumento dialoga, portanto, com as experiências e vivências das crianças no âmbito familiar, sendo a família coautora dos registros que aí serão feitos.

A utilização de tais instrumentos e os registros que serão feitos em cada um deles – quer por meio da escrita, da seleção de atividades das crianças, da transcrição de falas ou por utilização de imagens – pode ser um exercício apaixonante e comprometido com o respeito pelas diferentes formas de ser de cada criança, decorrentes de suas experiências próprias de mundo e em contextos diferenciados e diversificados, como pode ser uma mera constatação de aspectos do desenvolvimento infantil, apresentada de forma breve e superficial, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças. A expectativa é que os instrumentos utilizados no processo de avaliação ganhem sentido ao contribuir com e para um fazer mais significativo.

> Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á, mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Não podemos negar que escrever não é tarefa fácil. Como nos diz Freire (2003), a escrita dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo, além do que exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto "verdadeiro", ou seja, é o texto que evidencia as potencialidades da criança, suas conquistas individuais, sua trajetória. Nesse sentido, com base na concepção de Hoffmann (2014, p. 106), alguns questionamentos devem ser feitos pelo avaliador, tais como: em que dimensões de aprendizagem as crianças apresentam avanços ou necessidades? Qual a razão (epistemológica,

didática, relacional) para os jeitos e tempos de aprender de cada uma? Em que área de desenvolvimento cada uma delas precisaria de maior atenção ou de novos desafios? Que alternativas pedagógicas individuais e/ou coletivas poderão ser desenvolvidas nesse caso?

Apesar do caráter de provisoriedade dos registros feitos nos instrumentos de avaliação, já que se referem a um momento da criança, não podemos esquecer o quão estes são importantes na instituição, constituindo-se elos das ações educativas desencadeadas por diferentes profissionais na/da Educação Infantil. Portanto, historicizar e documentar o processo de desenvolvimento das crianças nas instituições orientam aos seus próximos professoras/es sobre alguns aspectos tais como: De onde a criança partiu? Quais foram suas conquistas? Como reagiu diante de conflitos emocionais e cognitivos? Qual o papel das/os professoras/es nesses diferentes momentos? Quais as suas perguntas, dúvidas, comentários? (HOFFMANN, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b) explicitam os caminhos para se chegar a este tipo de avaliação. De acordo com o documento:

> "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: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças; a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; 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; a não retenção das crianças na Educação Infantil." (BRASIL, 2010, p. 28).

Desta forma, as concepções aqui delineadas indicam que é possível outra cultura de avaliação em Educação Infantil e que não devemos abrir mão dos relatos das histórias, das peraltices, das descobertas, dos sonhos, dos desejos e do desenvolvimento de cada criança, que passam a ter mais colorido, tornando possível compartilhar com a família, com a própria criança e com outros professores, momentos únicos de cada trajetória de construção do conhecimento.

Referências

BASSEDAS, Eulalia et. al. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-30, jul./dez. 1999.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2012a.

FILHO, Schettini, L. **Pedagogia da Ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Madalena (Org.). Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. **Série Seminários**, Espaço Pedagógico. 3ª ed. Fev. 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

REGO, Teresa C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da educação infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: **Avaliação "da" e "na" Educação Infantil:** Reflexões e práticas para a construção de sentidos. Organizador: Paulo Fioravante. 2015 (no prelo).

SOUZA, Sandra Z. **Avaliação da educação infantil:** propostas em debate no brasil. In: Revista Interacções. N. 32, pp. 68-88, 2014.

O CURRÍCULO VIVO



O que as crianças da Rede sonham ter na escola:

"Quero uma árvore com duas mangas para chupar com os meus colegas e brincar!"
(Juan)

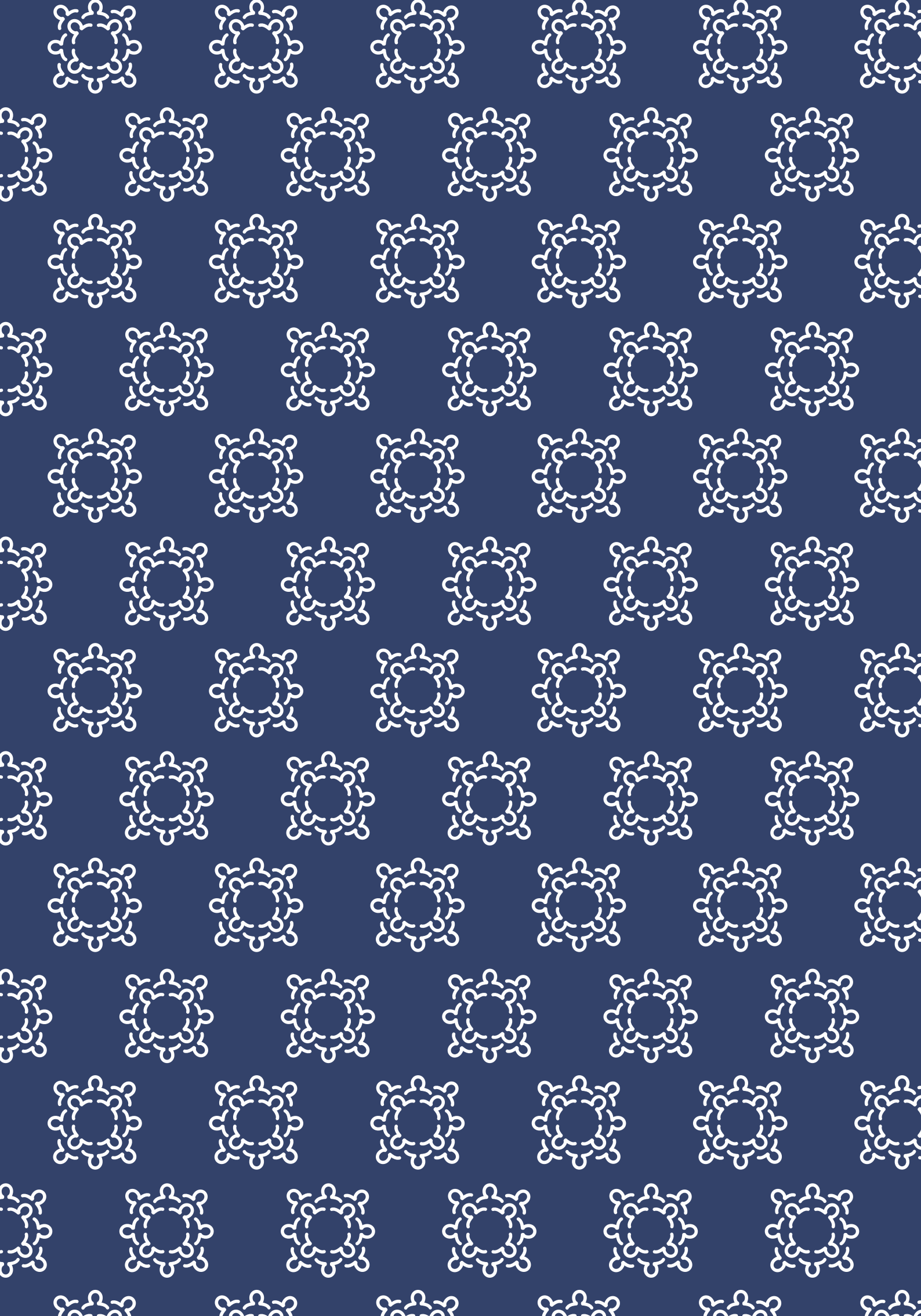
"Quero um microfone... Porque adoroooooo cantar!"
(Mariana)

"Quero uma corda de pular para eu brincar com minhas coleguinhas!"
(Laisa)


"Eu quero que tenha lápis de cor colorido com ponta, porque os que tem lá na escola estão com ponta quebrada."
(Ana Vitória)
"Quero uma bandeira e um arco-íris para a escola ficar linda."
(Stefanie)

E as crianças, pais, profissionais desta instituição, o que desejam, sonham e querem construir para que este seja um ambiente de qualidade para todos?

Registre aqui os depoimentos!



NOSSA REDE
PROJETO PEDAGÓGICO DE SALVADOR

PROGRAMA
COMBINADO
Por uma escola melhor