REDE SESC DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Educação Infantil

Sesc
CNC Senac



Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional

PROPOSTA
PEDAGÓGICA

Educação Infantil

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2023

SESC| SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

Presidência do Conselho Nacional
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL
Direção-Geral
José Carlos Cirilo

Diretoria de Programas Sociais
Janaina Helena Cunha Melo

Diretoria de Operações Compartilhadas
Maria Elizabeth Martins Ribeiro

Gerência de Educação
Luiz Fernando de Moraes Barros

Conteúdo
Escrita e coordenação da Gerência de Educação com participação dos Departamentos Regionais do Sesc

Equipe de Educação
Anna Paula Jannuzzi Gasparri
Gilvania Ferreira Porto
Vanessa Cristina Mazoto Samuel

Estágio em Educação
Adnara Loise Moura de Souza Santos

Assessoria externa
Maria Paula Vignola Zurawski (Criança pequena em ambientes coletivos: educar e cuidar)
AnaKeila de Barros Stauffer (Uma escola para todos)
Claudia Alexandre Queiroz (A criança e as relações étnico-raciais)

Leitura crítica
Fernanda Costa Pereira

Produção editorial e gráfica
Assessoria de Comunicação
André Valle

Coordenação editorial
Jane Muniz

Edição
Camilla Savoia

Copidesque
Clarisse Cintra

Revisão
Gustavo Barbosa

Projeto gráfico
Avellar & Duarte/Hannah23

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

Sesc. Departamento Nacional.
Proposta pedagógica : educação infantil / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2023.
1 recurso eletrônico (20 Mb).

Suporte: E-book
Formato: Pdf.

1. Educação e pedagogia. 2. Educação infantil. 3. Propostas. I. Título.

CDD 372.981

© Sesc Departamento Nacional, 2023
Telefone: (21) 2136-5555
www.sesc.com.br
Distribuição gratuita, venda proibida.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610 de 9/2/1998.

APRESENTAÇÃO 4

AGRADECIMENTOS 6

1. Introdução 8

2. Histórico da Educação Infantil 10

PARTE I

3. Educar como um ato ético, estético e político: conexões entre direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o cotidiano das escolas de Educação Infantil 19

4. Infâncias 29

5. Uma escola para todos 36

6. Parceria com as famílias 53

7. A criança e as relações étnico-raciais 61

8. Brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil 78

9. Criança e natureza 88

10. Criança pequena em ambientes coletivos: educar e cuidar 95

11. Criança e tecnologia 110

12. Processos de transição na escola da infância 120

13. Professora da Educação Infantil 129

14. Supervisão/coordenação pedagógica 137

15. Organização de espaços, materiais, tempos e agrupamentos 149

16. Ambientes promotores de aprendizagens e desenvolvimento para os bebês e as crianças até 3 anos 167

E por falar em tempo didático 178

17. Planejamento, observação, registro e documentação 185

18. Organização do currículo na Educação Infantil 204

PARTE II

19. Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 216

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS 217

Direitos de aprendizagem e campo de experiência 219

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 220

Orientações didáticas no campo de experiência 223

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS 243

Direitos de aprendizagem e campo de experiência 247

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 248

Orientações didáticas no campo de experiência 250

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS 257

Direitos de aprendizagem e campo de experiência 263

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 265

Orientações didáticas no campo de experiência 267

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO 280

Direitos de aprendizagem e campo de experiência 288

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 289

Orientações didáticas no campo de experiência 292

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: "ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES" 310

Direitos de aprendizagem e campo de experiência 313

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 314

Orientações didáticas no campo de experiência 318

Referências bibliográficas 351

APRESENTAÇÃO

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

(GALEANO, 2002)



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul

Figura 2 – Sesc no Rio Grande do Sul



O Sesc, enquanto instituição de caráter social, tem a ação educativa como a primeira de suas características básicas de atuação. A missão e a visão da instituição têm o propósito de "promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática" (SESC, 2021, p. 10). Para tanto, ressalta o papel do Departamento Nacional como propositor de diretrizes.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, em 138 unidades do Sesc em todos os estados, com exceção de São Paulo. Os princípios norteadores da sua ação pedagógica são os eixos interações e brincadeiras, assegurando também os seis direitos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A *Proposta Pedagógica da Educação Infantil* é um documento que retrata o cotidiano das escolas e norteia a prática das professoras com as crianças inscritas na atividade em todo o Brasil. Foi escrita coletivamente com os Departamentos Regionais a fim de legitimar a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida durante esse tempo e por entender que a educação se faz no diálogo permanente e criterioso entre prática e teoria que se constroem a partir do cotidiano vivido.

O objetivo do Sesc é tornar este documento um norteador da ação pedagógica, procurando apontar caminhos e definições para uma educação participativa e transformadora, na qual as crianças são sujeitos de história e produtores de cultura, promovendo a formação de uma postura autônoma, crítica e de protagonismo, para a construção de uma sociedade humana, ética e solidária.

AGRADECIMENTOS

Eu quase que nada sei.

Mas desconfio de muita coisa.

(ROSA, 2019)

Figura 1 – Sesc no Distrito Federal



A palavra “agradecer” deriva do latim *gratus*, que significa ser acolhido, ou ser acolhido de maneira agradável. Agradecer significa também manifestar gratidão, reconhecer, retribuir. E é isso que gostaríamos de fazer ao começar a escrever este agradecimento.

Agradecemos a cada uma das equipes que compõem hoje (2022/2023) as 138 escolas de Educação Infantil que temos espalhadas por este imenso território brasileiro. Somos muitos, somos diversos, somos aguerridos. Quem escolhe trabalhar com a docência, especialmente da criança pequena, tem um desejo de transformar o mundo para melhor. Tem o desejo de que sua prática seja reconhecida e valorizada pelos demais segmentos da Educação. O trabalho das equipes do Sesc transforma a vida de muitas pessoas e, em especial, das crianças. É para elas e por elas.

Este documento tem o objetivo de retratar em palavras e imagens as políticas de Educação Infantil construídas durante tantos anos, desde que o Sesc optou por desenvolver a atividade. Foram escolhas coletivas que apontam caminhos de olhar para a infância como local de potência, de descoberta, de aprendizagens significativas, de afeto, de compromisso com o conhecimento.

Essa história é entrelaçada por muitas histórias, de pessoas que estão, pessoas que já se foram e pessoas que ainda vão chegar. Somos constituídos por uma teia de conhecimento e afeto, que se fortalece a cada novo capítulo vivido coletivamente, individualmente, em pequenos e grandes grupos.

Espera-se que este documento seja vivo e esteja presente em cada uma das escolas do Sesc e que possa extrapolar os muros da nossa instituição, inspirando muitas pessoas por este país.

1. Introdução

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.

(CARROL, 1865)



Figura 1 – Sesc em Minas Gerais

Nos últimos anos, temos intensificado o caminho dos estudos para nos constituirmos educadores da infância. Buscamos o diálogo com diferentes instituições de ensino que desenvolvem uma prática baseada na Pedagogia Participativa, de modo a inspirar nossos fazeres. E o diálogo com autores nos campos da Sociologia da Infância, da Psicologia, da Antropologia, para construir uma ideia de criança que esteja vinculada com o tempo que estamos vivendo. Procuramos ainda estabelecer o diálogo com os profissionais que atuam nas escolas do Sesc por todo o Brasil, para fazer escolhas coletivas que sustentem nossa proposta pedagógica.

Construir um documento orientador do Sesc que sirva de inspiração para escolas da infância, situadas em diferentes lugares do país, não é uma tarefa fácil. É preciso resguardar as singularidades de cada grupo, as especificidades locais e as características de cada escola.

A escolha foi ampliar a escuta. Sim, a escuta! Ouvimos os desejos de todas as equipes quando lançamos uma pesquisa para saber quais temas seriam importantes de serem atualizados, revistos, aprofundados, incluídos no novo documento a ser escrito. A partir desse levantamento, foi organizada uma série de formações que pudessem ampliar o olhar e o estudo para tais temáticas e que possibilitassem a construção de um novo texto de apoio para a nova proposta pedagógica.

Especialistas em diferentes áreas foram convidados a ministrar conversas formativas com professoras. Em seguida, os Departamentos Regionais produziram textos reflexivos sobre os temas no cotidiano das escolas, que serviram de referência para o desenho do novo documento.

Assim nasceu a estrutura desta proposta. Cada parte foi lida, comentada, analisada e modificada pelas equipes de Educação Infantil do Sesc em todo o Brasil. Foi um diálogo intenso, profundo, formativo, com uma construção colaborativa. As imagens dialogam com os textos produzidos coletivamente, de modo a dar visibilidade às práticas que são realizadas em cada uma das nossas escolas.

A parte inicial do documento discute como os princípios éticos, estéticos e políticos se materializam em ações pedagógicas atravessadas pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Aqui destaca-se também como os conceitos de infância, diversidade, parceria com as famílias, relações étnico-raciais, brincadeiras, interações, eixos educar e cuidar, relação com a natureza e tecnologia acontecem cotidianamente em nossas escolas. Abordam-se ainda pontos importantes para o dia a dia, como os processos de transição, o papel da professora e da coordenação pedagógica, a organização de tempos, espaços, materiais e agrupamentos, planejamento, observação, registro e documentação.

A segunda parte do documento apresenta a escolha de organização do currículo a partir dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em diálogo com os campos de experiência: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Para cada campo há descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e orientações didáticas que ampliam a possibilidade de planejamento da professora.

O Glossário contribuiu para iluminar a interpretação de verbetes ou palavras que podem causar alguma dúvida e necessitam de maior aprofundamento.

A *Proposta Pedagógica da Educação Infantil* não é um manual, um receituário ou algo do gênero. Ela é uma inspiração, construída por muitas mãos, que serve de apoio à reflexão cotidiana da equipe de Educação Infantil para contar uma história com as crianças que respeite as marcas de identidade de cada um dos grupos com os quais convivemos.

2. Histórico da Educação Infantil

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

(BARROS, 2015)

No Brasil, as práticas relacionadas às infâncias passaram por diversas abordagens. Por muito tempo, o trabalho com a criança pequena esteve vinculado à área da Saúde, dando um caráter mais assistencialista às práticas dinamizadas. Por volta da década de 1970, a oferta de serviços destinados a esse público privilegiava o cuidado e a guarda da criança pequena, buscando apoiar a família trabalhadora, principalmente as mulheres que passaram a ingressar no mercado de trabalho, atuando nas indústrias.

Na década de 1980, ainda sob influência de uma prática assistencialista e compensatória, a oferta de ações passa a ter um caráter de concessão de vagas às famílias, sem o entendimento de que o ingresso nas creches e nas escolas é um direito da criança pequena. Neste sentido, como não era exigido um profissional com formação na área de Educação, as práticas desenvolvidas nas instituições não eram fundamentadas por uma concepção de Educação que sustentasse as propostas desenvolvidas.

É a **Constituição Federal** (BRASIL, 1988a) que torna o atendimento às crianças de zero a seis anos, em creche e pré-escola, um dever do Estado. A partir de 1996, com a



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul

Propostas

Conjunto de ações planejadas com um propósito didático claro e definido, alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência. Tem por propósito favorecer aprendizagens significativas a partir das investigações que as crianças terão com as experiências organizadas pela professora. Pode ser considerada como um sinônimo de Situações de aprendizagem ou Experiências.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação Infantil passa a compor o ciclo da Educação Básica. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em 2006, a Educação Infantil altera o atendimento para apenas as crianças de zero a cinco anos. E é só a partir de 2013 que a presença de meninos e meninas de quatro e cinco anos torna-se obrigatória em instituições de Ensino Infantil.

A compreensão da articulação e da indissociabilidade entre cuidar e educar consolida a necessidade de uma profissionalidade específica para a professora[1] que atua diante dessa faixa etária. Mesmo que educar bebês e crianças bem pequenas ainda seja uma ideia vista com preconceito, avançamos muito na construção de uma profissionalidade que integra saberes que reconhecem a importância do corpo, do movimento, dos momentos de cuidado físico e de aproximação do universo cultural.

O atendimento à criança no Sesc tem um percurso similar ao vivido no cenário nacional. Em 1947, inicia-se o atendimento à clientela com a oferta do serviço de assistência materno-infantil. Na década de 1950, tornou-se parte das Atividades Educacionais e Culturais.

Ao longo dos anos, o trabalho educativo com crianças pequenas no Sesc sempre teve visibilidade e valor institucional. Entretanto, foi como "Atividade Recreação Infantil" que ganhou uma marca mais significativa, especialmente a partir da década de 1990, quando passou a desenvolver uma prática de trabalho

Professora

Ver capítulo
13. PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
página 129

1 Nossa opção por usar a terminologia "professora" para designar os profissionais que atuam na Educação Infantil justifica-se por este cargo ser ocupado, majoritariamente, por profissionais mulheres, embora entendamos que seja importante a presença de homens neste segmento.

com propósitos didáticos-pedagógicos, respondendo à demanda social pela oferta de uma "Pré-escola". Como demonstram os documentos normativos da instituição,[2] a Recreação Infantil, nessa fase, tinha um caráter ativista, trazendo para o cotidiano das crianças experiências de ampliação de seu universo cultural e natural, mas sem intencionalidades que se relacionassem ao contato com o conhecimento historicamente construído, aliado às vivências das próprias crianças:

> *(...) operações destinadas a proporcionar o desenvolvimento integral da criança, incentivando sua socialização, criatividade e autodeterminação, através da orientação pedagógica. Compreende as realizações mais frequentes de jogos, passeios, artes plásticas, jardinagem e horticultura, estória e dramatizações. (Portaria Sesc nº 315/82, de 3 de dezembro de 1982)*

Em 1997, a primeira *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc* foi escrita pelo Departamento Nacional do Sesc,[3] tendo como assessora externa Monique Deheizelin. Este documento foi elaborado concomitantemente às orientações nacionais produzidas pelo Ministério de Educação, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), que propunha uma organização curricular muito similar à escolhida pelo Sesc. Embora o Referencial tenha sido publicado um ano após a *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc*, os embasamentos teóricos e metodológicos de ambos os documentos traziam

Cotidiano

As situações que acontecem na escola das infâncias centralizam as experiências de aprendizagens vividas pelas crianças cotidianamente. Falar de cotidiano é falar desta vida que emerge da escola. Deste pulsar que imprime sua marca na vida social das crianças. De transformar o simples em extraordinário. De olhar para situações do dia a dia e pensar em potencializá-las como situações de aprendizagem significativas. Nosso cotidiano permite pensar em tempos, espaços e materiais que se relacionam com os campos de experiências.
O cotidiano deve acolher as crianças nas suas singularidades, seus jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo. Por isso, é preciso conhecer seu grupo e pensar um cotidiano que atenda à necessidade de cada um dos grupos da escola.

Experiências

Conjunto de ações planejadas com um propósito didático claro e definido que esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos campos de experiência. Tem por propósito favorecer aprendizagens significativas a partir das investigações que as crianças terão com as experiências organizadas pela professora. Pode ser considerado como um sinônimo de Propostas ou Situações de Aprendizagem.

2 Portaria Sesc no 315/82.

3 Equipe responsável pela escrita: Anna Paula Jannuzzi Gasparri, Claudia Santos de Medeiros, Ligia Maria Macacchero, Maria Alice Lopes de Souza e Vânia Christina Menezes.

Intencionalidades (educativa/pedagógica/didática)

Diz respeito às suas intenções nas experiências que organiza para as crianças viverem cotidianamente. São conceitos sinônimos: intencionalidade didática, intencionalidade educativa e intencionalidade pedagógica.
Consiste na organização de proposições de experiências organizadas pela professora e que permitem às crianças conhecer a sua cultura, a natureza, a si e ao outro.
É a intencionalidade que dará sentido ao planejamento da professora e a ajudará a pensar e tomar decisões quanto à organização de tempos, espaços, materiais e interações de acordo com o que deseja que as crianças vivenciem.
E está alicerçada em uma determinada concepção de educação, de infâncias, de aprendizagem e de desenvolvimento.

convergências e discussões evidenciadas à época sobre infância, apoiados na discussão curricular da Argentina para esse segmento de ensino.

De acordo com a *Proposta Pedagógica da Educação Infantil* (SESC, 1997), "o futuro é hoje"! Entende-se a criança como:

> *"sujeito histórico, construtor de conhecimento (...)", alguém que lida com o mesmo "de forma dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, se constituindo enquanto ser pensante e cidadão que é, hoje, e não num futuro que ainda virá, rompendo com o velho estigma de criança inacabada, um pré-adulto, numa pré-escola traduzida na pergunta: "– O que ela vai ser quando crescer?" (SESC, 1997, p. 5)*

A proposta destaca a importância do lúdico e da necessidade de "fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos" e o trabalho cooperativo. Quanto às áreas de conhecimento, observem que sua ordem de apresentação refletia uma visão de criança mais como ser epistêmico: 1) Língua Portuguesa; 2) Matemática; 3) Ciências Físicas, Biológicas e Sociais; 4) Artes; e 5) Movimento e Expressão Corporal.

Em 2015, a segunda versão da *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*[4] foi publicada, após ampla discussão e participação

4 Escrita pelas analistas de Educação do Departamento Nacional do Sesc, Anna Paula Jannuzzi Gasparri, Claudia Santos de Medeiros e Gilvania Ferreira Porto, em parceria com as assessoras externas Ana Flávia Alonço Castanho (mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia/USP), Celi Rodrigues Chaves Dominguez (doutora em Educação, Faculdade de Educação/USP), Maria Paula Vignola Zurawski (doutoranda em Educação, Faculdade de Educação/USP), Maria Priscila Bacellar Monteiro (mestranda em Educação Matemática, PUC/SP) e Silvana de Oliveira Augusto (doutoranda em Educação, Faculdade de Educação/USP).

dos Departamentos Regionais. Manteve-se a ideia de infância com a marca do brincar para aprender e ser, valorizando as interações que as crianças estabelecem entre elas, com os adultos com que convivem e com o espaço que habitam. A escola é entendida como um espaço de descoberta e acesso ao conhecimento, onde quer que se encontre. Entretanto, as áreas de conhecimento se organizam de outro modo, buscando mais esse sujeito histórico-cultural que é a criança e suas peculiaridades e fortalecendo o papel do professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) foram basilares para estruturar a escrita da segunda proposta pedagógica. O documento aponta **as interações** e **a brincadeira** como os **eixos estruturantes fundamentais para organização de práticas pedagógicas** (BRASIL, 2010), e a necessidade de privilegiar nos currículos os princípios: **éticos, estéticos e políticos.**

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) fortalece-se o entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos, colocando-a como centro da ação educativa, garantindo que seus direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) sejam assegurados.

Tomando por base as dimensões humanas, culturais, físicas, afetivas, intelectuais, sociais e linguísticas das crianças, privilegia-se a organização de currículos que evidenciem suas vozes, seus jeitos, seus modos peculiares de ser e ocupar o mundo, de modo que os direitos de aprendizagem – **conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar-se** – possam garantir as premissas que sustentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Os direitos de aprendizagem se organizam a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEI, pautando a organização de um currículo que acolha a diversidade de infâncias que coexistem em nossas escolas. É fundamental que a escola promova situações nas quais a criança possa viver tais princípios no cotidiano:

a) Princípios éticos: **conhecer-se** (a si e aos outros com quem interage em seu grupo social e em outros grupos que conhece e investiga) e **conviver** (com grupos de idades semelhantes e diferentes da sua, com adultos que ocupam o espaço escolar e outros informantes da cultura local e com o ambiente cultural e social).

Espaço

Para Horn (2009, p. 37): "o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiência vividas".



Figura 2 – Sesc no Acre

b) Princípios estéticos: **brincar** (é a linguagem pela qual a criança conhece e investiga o mundo) e **explorar** (as diferentes possibilidades de relação com a estética do seu ambiente e fora dele, mediados pelas experiências com a diversidade de materiais, relações e espaços).

c) Princípios políticos: **participar** (legitimar a participação das crianças na gestão e organização do espaço escolar, reconhecendo-a como sujeito potente e capaz de dar e **expressar** sua opinião para as mais diversas situações cotidianas) e expressar (perceber e garantir que as cem linguagens das crianças se manifestem, conforme texto que aparece logo a seguir, nesta publicação, de Loris Malaguzzi).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento se entrelaçam aos eixos estruturantes: interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas, assegurando na Educação Infantil:

> *(...) as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 35)*

Modelos pedagógicos participativos que reconhecem as crianças desde cedo como sujeitos, que observam os interesses e a necessidade de exploração das meninas e dos meninos como ponto de partida para suas rotinas e práticas. Propostas de organização específica de ambientes para bebês, como a do cesto dos tesouros, introduzida por Elinor Goldschmied, as pedagogias da Natureza e a abordagem Pikler servem como fontes de

Ambiente

Para Forneiro (1998, p. 35), "este diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças, ou seja, em relação ao espaço, temos coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. (...) Podemos dizer que o 'ambiente fala', transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes".

inspiração para que em nosso país encontremos um equilíbrio entre esses modelos próprios de cuidar e educar crianças pequenas. Essas formas podem observar e integrar condutas mais presentes no hemisfério Sul, considerando, por exemplo, práticas educativas de matriz indígena e africanas, respeitando nossa afinidade com a música, com a convivência coletiva, com a alegria, com o estar ao ar livre em um país em que quase sempre é possível interagir em espaços externos.

O Sesc vem desenvolvendo uma reflexão importante sobre Educação Infantil e sobre essa faixa etária. Suas escolas agora passam a receber, em algumas unidades, bebês e crianças bem pequenas, o que é uma oportunidade para especializar ainda mais seu olhar e construir um currículo respeitoso e rico em experiências, além de qualificar cada vez mais, por meio de discussões e formações permanentes, esta profissionalidade específica dos profissionais que atuam com esta faixa etária.

O que se espera da Educação Infantil é que, pelo entrelaçamento entre o binômio educar e cuidar, seja possível a criação de contextos de aprendizagem onde as crianças brinquem e se desenvolvam integralmente. Acreditamos que a escola de Educação Infantil tem como ideia central a potência das crianças, como destaca Fortunati (2009):



Figura 3 – Sesc no Amapá

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente e que
transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência, por uma
extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista
e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.



Figura 4 – Sesc em Santa Catarina

É na escola infantil que as crianças se encontrarão pela primeira vez em um espaço de coletividade, onde a diversidade estará presente, onde será possível aprender a conviver e se relacionar com as mais diversas manifestações da nossa sociedade. É na escola que se realizam as primeiras aprendizagens, que servirão de sustentação para todas as etapas da vida. A Educação Infantil não tem um caráter preparatório para os segmentos subsequentes, mas entendemos que o que se aprende na escola da infância é fundamental para a constituição de sujeitos mais amorosos, cuidadosos, preocupados com a natureza, com a vida planetária, com o outro e consigo próprio.

PARA SABER MAIS

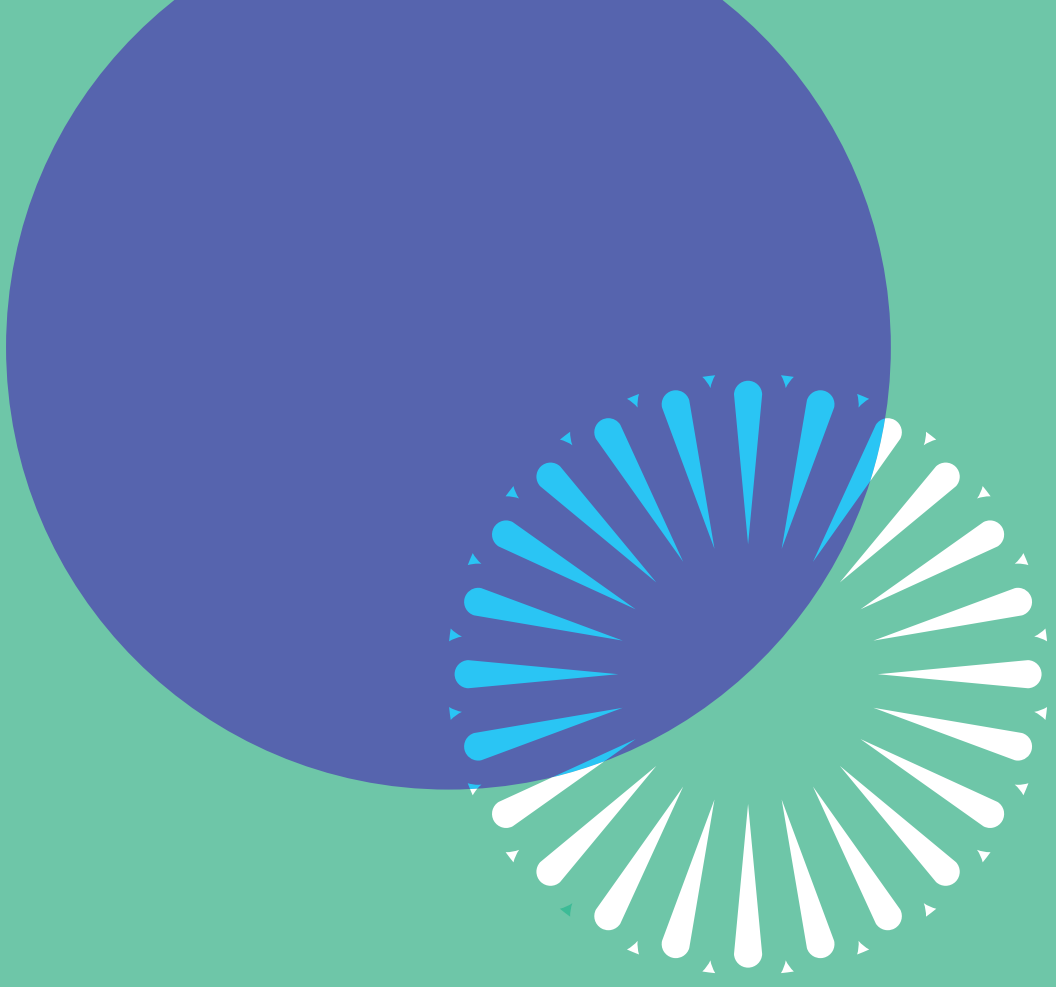
A Educação Infantil e o seu contexto histórico. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-seu-contexto-historico.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

A Educação Infantil no contexto da Educação Básica. Disponível em: https://www.editorapeiropolis.com.br/a-educacao-infantil-no-contexto-da-educacao-basica/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/marco-legal-da-primeira-infancia/?gclid=CjwKCAjwm8WZBhBUEiwA178UnPSdmZqcyL1BDFW4N84VqzN766DKsrCryGIOU_EqAnqsUnFvSjQtLBoCs-UQAvD_BwE. Acesso em: 16 fev. 2023.

Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Trajetória da Educação Infantil no Brasil e a sua importância na formação do indivíduo. Disponível em: https://www.melhorescola.com.br/artigos/trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil-e-a-sua-importancia-na-formacao-do-individuo. Acesso em: 16 fev. 2023.



Parte I



Figura 1 – Sesc em Pernambuco

3. Educar como um ato ético, estético e político: conexões entre direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o cotidiano das escolas de Educação Infantil

ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA

Nossas crianças têm direito à brincadeira
Nossas crianças têm direito à atenção individual
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

(BRASIL, 2009)

Toda criança precisa ter seus direitos assegurados, respeitados e jamais violados. Todos nós temos certeza dessa afirmação, mas será que nossas ações cotidianas se voltam para garantir que isso de fato ocorra no espaço escolar?

Como os **Princípios Éticos, Estéticos e Políticos** se relacionam com os **Direitos de Aprendizagem** no cotidiano das práticas

infantis? Esta é uma pergunta que orienta e favorece a organização de um currículo que se volta para a infância e que é fundamental para a escrita da nossa proposta pedagógica. Assim, como diz o poeta Manoel de Barros (2015), escovamos as palavras, buscando sentido e significado para cada um dos Direitos de Aprendizagem em diálogo com os Princípios. Entender como organizar este diálogo é uma tarefa que nos desafia. Assim, propomos a seguinte reflexão:



Figura 2 – Sesc no Amapá

Participar e Expressar são direitos que estão diretamente relacionados aos **Princípios Políticos** na organização de uma proposta curricular para a criança pequena. A interação com o outro permite o desenvolvimento de seu modo de refletir, sentir e agir, levando-a a compreender outras opiniões ou pontos de vista. Assim, assegurar que as vozes das crianças ecoem, que seus desejos sejam considerados, que possam criticar e opinar sobre o cotidiano da escola, sobre seus amigos e outros adultos que ocupam o ambiente é um passo fundamental para que isso ocorra.

Por meio dessas experiências, as crianças vão percebendo a si mesmas e aos outros, tornando-se cada vez mais conscientes dos seus direitos, valorizando a sua identidade e, ao mesmo tempo, respeitando e reconhecendo as concepções do outro.

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



Figura 3 – Sesc no Tocantins

linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando" (BRASIL, 2018, p. 36).

Garantir que as crianças participem não é apenas ouvir suas vozes na hora da roda de conversas ou em votações relativas a cenas do cotidiano. Para que as crianças participem efetivamente, é preciso mudar nossa concepção sobre a sua capacidade de tomar decisões, entender que podem e devem participar de todo o processo educativo, fazendo escolhas, sugerindo caminhos para resolução de conflitos e problemas cotidianos. É importante que os espaços, materiais e tempos sejam organizados com e para elas. Não se pretende com isso dizer que a professora não tenha intencionalidades didáticas claras, mas parte da escuta atenta das crianças para planejar os rumos de seu trabalho, possibilitando que elas tenham espaço, tempo e liberdade para se expressarem, tomando o conceito de democracia como base, garantindo que seja possível dialogar sobre todos os aspectos, entender o ponto de vista dos demais e pensar em uma decisão coletiva onde a opinião de todos é considerada, valorizada e acatada, criando um ambiente justo e igualitário.

Como este princípio se materializa no cotidiano das práticas escolares? De que forma nossa escola assegura a participação das crianças? Que estratégias de participação em nível individual e coletivo são propostas às crianças? Em que momentos discutimos a participação das crianças no cotidiano de nossa escola? Como documentamos essa participação? O que fazemos com o que escutamos das crianças?

Essas questões são fundamentais para repensarmos a dinâmica do nosso trabalho e colocar as crianças no centro do

Escuta atenta

Escutar atentamente as crianças é perceber os seus desejos, suas expressões, mesmo que sem palavras, pois os gestos falam, o movimento do corpo comunica, o choro, o sorriso, tudo isso diz de um desejo e de um querer conhecer e comunicar. A professora precisa desenvolver uma escuta cuidadosa que perceba o que as crianças querem dizer. Escutar atentamente, sem pré-julgar, sem formular pré-conceitos antecipadamente, mas querendo conhecer, perceber e acompanhar as crianças.
A escuta atenta consiste em reconhecer e se conectar com a realidade daquela criança, com suas vivências e experiências. Assim, escutar uma criança é um gesto que ultrapassa a ação de ouvir, é um gesto sensível do adulto com as crianças. Demanda atenção, afeto, cuidado, tempo e disponibilidade.

processo educativo, proporcionando que assumam o papel de protagonista.

EXPRESSAR "como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens" (BRASIL, 2018, p. 36).

Para que possamos entender os desejos e as necessidades expressas pelas crianças, é preciso um olhar atento e cuidadoso. As crianças expressam seus sentimentos e falam sobre o que está acontecendo com elas de diferentes maneiras, usando diversas linguagens, por meio de gestos, choro, recusa, sorriso, silêncio, tons de voz, medo, euforia, mordida. Respeitar, acolher, amparar seus posicionamentos e suas escolhas auxiliam na construção de sua identidade.

De que modo proporcionamos um ambiente seguro para que a criança sinta confiança em se expressar? Como podemos compreender as manifestações expressivas das crianças, acolhendo seus desejos e preferências? Respeitamos a expressividade da criança, de acordo com sua faixa etária e fase de desenvolvimento? O que fazemos com aquilo que as crianças expressam? Escutamos a sua opinião sobre os outros amigos? Consideramos o que dizem, registrando suas falas e fazendo uso de suas teorias para direcionar o trabalho pedagógico?

Considerar o que as crianças expressam, das mais variadas maneiras, é um ponto fundamental para uma pedagogia participativa que olha para os conhecimentos do grupo na busca de um currículo situado.



Figura 4 – Sesc no Ceará

Currículo situado

Para Barbosa e Richter (2015, p. 196), um currículo para crianças pequenas "(...) exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo mesmo e com o mundo".



Figura 5 – Sesc no Sergipe

Na Educação Infantil, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade são eixos importantes para a organização da prática pedagógica e estão diretamente relacionados ao **Princípio Ético** de que se materializam com os direitos de **conviver e conhecer-se**.

CONVIVER "com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas" (BRASIL, 2018, p. 36).

O que realizamos na escola em ações cotidianas que garantam este direito? Construir listas de combinados que ficam expostos na parede sem significado algum para as crianças, e que servem geralmente apenas para o adulto, faz sentido? Em que medida a escuta atenta das realidades de cada um dos sujeitos que habitam o ambiente escolar está sendo considerada na composição deste espaço coletivo?

Como temos organizado o ambiente escolar de modo que seja possível chegar a consensos pensando no bem comum? Os valores pessoais interferem nas escolhas do coletivo? Como as diferentes culturas, singularidades e diversidades influenciam na organização do cotidiano? Como pensamos ações multietárias e intergeracionais na escola e fora dela? A diversidade cultural do nosso município, estado e país é representada nos diferentes objetos que compõem o espaço escolar? Quais ações de convivência com as famílias são pensadas neste espaço?

Multietaridade

Um dos princípios organizadores de grupos de crianças. Nesta organização, as crianças não são separadas por idades e todas se relacionam e aprendem juntas.

Intergeracional

Que se realiza entre duas ou mais gerações; relacionado com o que se estabelece entre duas ou mais gerações. Ações que acontecem com crianças, jovens e adultos simultaneamente.

A escola é um lugar de relações. Cabe a nós, educadores da infância, planejar momentos de interação com o território onde a escola está inserida e com a comunidade escolar para que cada vez mais se apropriem do fazer pedagógico que adotamos nas escolas do Sesc.

CONHECER-SE "e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário" (BRASIL, 2018, p. 36).

Para que possamos assegurar o direito da identidade singular de cada criança que habita a escola, é preciso que a professora e todos os outros adultos que constituem o ambiente escolar agucem a escuta atenta do que dizem e do que expressam com seus corpos. Para que a criança possa conhecer a si e ao outro, o adulto precisa criar contextos comunicativos que favoreçam a sua expressividade. Escutar, como afirma Hoyuelos (2021), é uma atitude ética, estética e política, pois implica não só uma relação com o que ouvimos, mas, sobretudo, uma relação de deslumbramento, de reflexão, de confiança, de acreditar na capacidade das crianças. Esta escuta do adulto que confia em suas hipóteses, que acolhe seus argumentos,



Figura 6 – Sesc Pantanal

que valida a sua opinião, fortalecerá os processos de construção de autonomia e autoimagem positiva das crianças.

Os direitos de **brincar e explorar** se relacionam diretamente ao princípio estético. Estética aqui entendida não como um padrão de beleza adultocêntrico e de senso comum. Mas que valoriza as bonitezas produzidas na infância. Ao escolher um objeto, uma proposta, uma cor, um aroma, organizar um espaço ou uma brincadeira, por exemplo, temos atitudes permeadas (ou não) de sensibilidade e empatia, características de uma dimensão estética (VECCHI, 2020).

> **BRINCAR** "cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando

> seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018, p. 36).

A brincadeira é a linguagem principal das crianças, é por meio dela que aprendem e interagem com o mundo. Por isso, é um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil. Ao brincar, as crianças interagem, operam, conhecem, investigam, aprofundam, ampliam, organizam, estruturam suas hipóteses sobre o mundo. A brincadeira é fonte de liberdade, de criatividade e de sensibilidade das crianças. É na brincadeira que elas aprendem a dividir, constroem regras de convivência, estabelecem parcerias, criam conceitos, e o adulto precisa criar condições de documentar e narrar suas descobertas para a comunidade escolar, dando visibilidade a esses processos.

Considerando essa premissa, cabe à escola de Educação Infantil potencializar e documentar os processos brincantes que acontecem no ambiente, planejando o cotidiano, de modo que a brincadeira seja o centro do currículo, observando como os tempos, os materiais, as interações e os espaços asseguram este direito.

Como temos organizado a brincadeira na escola? Que materiais e elementos temos trazido para ampliar as experiências das crianças? Quais espaços são cuidadosamente preparados para recebê-las? Favorecemos momentos em que brincam com crianças de outras faixas etárias diferentes do seu grupo? Convidamos outros adultos para brincarem com as crianças? E as famílias, como entram nos contextos das brincadeiras? Ouvimos as sugestões das crianças para incrementar as brincadeiras cotidianas?

Essas são algumas das questões que poderão nos auxiliar na organização dos contextos brincantes que a escola deve favorecer. Afinal, como destaca Brandão (2022): "Brincar é construir um acervo de memórias. É deixar rastros pelo mundo, é criar consciência da própria história. É colecionar sentimentos, é infância que nunca vai embora."

Brincadeira

Ver **8. BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES COMO EIXOS ESTRUTURANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
página 78

EXPLORAR "movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia" (BRASIL, 2018, p. 36).

Para que as crianças possam explorar, é necessário que a professora crie situações nas quais seja possível estudar, examinar, pesquisar, conhecer os materiais, os espaços, os sujeitos, as relações, de modo contínuo e aprofundado, para que se construa intimidade com as diferentes materialidades.

Como organizamos os tempos e os espaços para que as crianças possam explorá-los? Como reconhecer que há diferentes modos de explorar? Como garantir que os processos de exploração não sejam esporádicos e possam ser aprofundados? Como ampliar as investigações das crianças ampliando suas primeiras descobertas? Como criar diálogo entre as diferentes linguagens oferecendo diferentes espaços e materiais?

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento se entrelaçam com os Princípios Ético, Estético e Político. A partir do momento em que a professora entende que a criança é protagonista da aprendizagem, consegue organizar o espaço para que ela expresse seus desejos e suas necessidades, construindo um ambiente seguro e acolhedor. Para tanto, é necessário que se tenha olhar e escuta atentos e sensíveis. Como aponta Larrosa, precisamos saber:



Figura 7 – Sesc no Distrito Federal

Materialidades

Refere-se à qualidade do material. Trabalhar com a materialidade do material é potencializar a experiência da criança com a experimentação do que o constitui, por exemplo, a cor, a consistência, a densidade, a textura, o cheiro.



Figura 8 – Sesc em Pernambuco

> *Olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, (...), aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)*

Dessa maneira, a professora encontrará alternativas para o diálogo, conseguindo respeitar e compreender melhor a voz e o silêncio das crianças.

Diante disso, é fundamental que as práticas educativas organizadas na escola da infância possibilitem que as crianças estabeleçam as próprias relações, construam novas habilidades e fortaleçam a interação com o outro na construção do conhecimento.

Assim, percebemos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão no centro da organização curricular da Educação Infantil, pois entende a

> *(...) criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 38)*

Como você, professora, tem organizado as experiências das crianças para que seus direitos sejam assegurados?

PARA SABER MAIS

Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – RS. Disponível em: https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/af6b6052e4bfc55c00a1f92808ca9f62.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Muito além do ouvido, o que escutar uma criança? Disponível em: https://lunetas.com.br/escuta-infantil/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Organização da Ação Pedagógica – Educação Infantil – Documento Orientador – Novo Hamburgo – RS. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

ROMERO, Taís. *Remando contra a maré: fazer, pensar, aprender, motivar, criar, acompanhar*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.



Figura 1 – Sesc em Pernambuco

4. Infâncias

> *Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.*
> *Sou hoje um caçador de achadouros da infância.*
> *Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.*
>
> (BARROS, 2015)

Falar de infância é algo muito complexo. Para Ariès (1981), houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância:

> *Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156)*

Segundo Ariès, o conceito de infância é posterior aos séculos XVII e XVIII, e a criança, até os 6 anos, apenas seria considerada um frágil projeto biológico (BADILLO, 1998, in HOYUELOS, 2021, p. 78).

Conhecer como a criança foi observada e tratada em diferentes períodos da história da humanidade torna patente o fato

de que infância não é algo natural ou dado, mas, sim, que uma concepção de criança se constrói e se reconstrói ao longo da história, de acordo com posturas e teorias que envolvem diferentes discursos e práticas, produzidas e reproduzidas por diversas instituições como o Estado, a Igreja, a família, os meios de comunicação, a escola, entre outros, e que têm implicações práticas na vida das crianças.

Refletir sobre esse tema, repensando o cotidiano, permite à professora entender e identificar, em sua própria prática, concepções de criança dominantes em outros momentos da história, mas ainda recorrentes na atualidade. Ainda hoje é comum encontrar nas práticas escolares, na mídia e nas artes uma representação da criança identificada a um estado de pureza de sentimentos e incompletude intelectual. A infância vista como um período que precede a fase adulta, que persiste no dia a dia escolar e interfere negativamente na construção de contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

A infância não é única para todas as crianças, existe uma pluralidade de infâncias. Todas experienciam um processo de construção social que considera a localização temporal, espacial e de outras marcas sociais. Histórias individuais e diversidades culturais contribuem para a existência de múltiplas infâncias. Segundo Larrosa:

> *A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2013, p. 195)*



Figura 2 – Sesc em Roraima



Figura 3 – Sesc no Maranhão

Diante disso, considerar o conceito de infância como construção social possibilita ver o sujeito como ativo e capaz de transformar, desconstruir e construir as explicações que existem sobre ela e seu mundo.

De acordo com o sociólogo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Para o autor:

> *Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares. (CORSARO, 1997, p. 95)*

É preciso valorizar a infância e pensar em uma educação menos escolarizada, menos voltada para o futuro e para a competição, sem propostas que incluem repetições e memorizações, mas sim com experiências permeadas pela ludicidade, promovendo a interação, a troca de saberes e a criação de culturas infantis.

Agente social/ator social

Conceito existente nos estudos sobre a Sociologia da Infância (Manoel Sarmento, 2009 e William Corsaro, 2011), refere-se à criança como alguém que faz parte, produz e recebe cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade ("adultos" e "idosos"). Reconhece, assim, a criança como um ser humano e, portanto, como um ser que se constitui sujeito na vida social. Com esta nova concepção, que nasce com a Sociologia da Infância, a criança passa a ser entendida como um ser completo, como alguém que é sujeito hoje, e não um "vir a ser" e nem um adulto em miniatura. É alguém que produz cultura e é respeitada como criança. De acordo com Barbosa (2007, p. 1066), a Sociologia da Infância contribuiu para "(...) compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano".

Cultura de pares

Segundo Corsaro (2011), após deixarem o convívio social, as crianças começam a desenvolver e produzir cultura com outras crianças, o que se denomina cultura de pares, que são tão importantes quanto as interações que estabelecem com adultos, influenciadas pelas relações e interações que viveram com seus familiares antes de ingressar no mundo social.
O modo como se relacionam com adultos, suas rotinas e práticas influenciarão o modo como as crianças construirão cultura de pares, criando, recriando e produzindo as suas próprias opiniões e como conhecem e se relacionam com o mundo.
Em relação ao surgimento e desenvolvimento das culturas, Corsaro (2011) demonstra que "(...) características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto" (CORSARO, 2011, p. 129).

Como sabemos, não existe uma única maneira de se entender a infância. Coexistem muitas culturas infantis dentro de um mesmo universo. Assim, Barbosa afirma que:

> *as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. (BARBOSA, 2014, p. 657)*

A criança é sujeito histórico, pois se constitui em um grupo. É sujeito cultural, visto que escreve e carrega marcas deste mesmo grupo e é construtora de conhecimentos. Ao mesmo tempo que integra e transforma o mundo, é influenciada e modificada por ele.

Corroborando com o pedagogo reggiano Loris Malaguzzi: "(...) nossa imagem de criança é rica em potencial, forte, potente, competente, vinculada aos adultos e às crianças" (HOYUELOS, 2021, p. 97). Para tanto, é necessária uma professora que respeite a identidade da infância, que reconheça nas crianças as suas competências, que saiba trabalhar em colaboração com os outros, que investigue e seja uma eterna aprendiz.

A criança é ator social, possui capacidade de produção simbólica, é produtora de cultura em interação com seus pares e/ou adultos. Para Sarmento, elas "são portadores de novidades (...)



Figura 4 – Sesc no Rio de Janeiro



Figura 5 – Sesc no Espírito Santo

que é inerente a sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo" (SARMENTO, 2004, p. 10). Corroborando Cohn, que destaca que "a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (COHN, 2005, p. 33), as crianças possuem suas próprias teorias sobre o mundo.

As crianças têm o potencial de interagir com os outros e com o mundo à sua volta de sua própria maneira, podendo estabelecer regras, desafiar os maiores e procurar alternativas para serem aceitas, principalmente quando seus contextos de vida possibilitem espaços para o desenvolvimento desse potencial. Hoje, há uma mobilização mundial em considerar as crianças como sujeitos de direito, com suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, o que se traduz em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), em leis nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). É papel da escola defender esses direitos e corporificá-los em propostas educacionais que lhes deem força e expressão.

Por meio do posicionamento da escola, da observação, da mediação e da intervenção cuidadosa da professora, produzem-se condições para criar espaços de convívio em que as crianças sejam – desde bem pequenas – parte ativa da vida coletiva, e tenham sua opinião e sua voz como elementos fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos. Essa troca entre a criança e a professora é fundamental, permitindo um aprendizado mútuo.

Mediação

Os processos de mediação acontecem na interação da professora com as crianças. Mas podem também ocorrer entre duas crianças, quando estas conduzem seus amigos para novas descobertas, sem lhes dar respostas prontas. Mediar a aprendizagem é conduzir as crianças a novas descobertas, fazendo-as pensar, refletir, conhecer e investigar para tirar suas próprias conclusões. Uma professora mediadora interroga, questiona, promove discussões, ajuda as crianças a ouvir as teorias formuladas por outras crianças, encaminha para as formulações de hipóteses e indica possíveis caminhos para se chegar à resolução de um problema, sem com isso dar uma única possibilidade de resolução. Para mediar os processos de aprendizagem é importante que a professora formule sempre boas perguntas, perguntas abertas que não possam respondidas apenas com "sim" ou "não", mas que ajudem as crianças a formular teorias e explicações sobre os fatos e crie confrontos de pontos de vista para se chegar à solução.

Para Kohan (2004), a infância é uma condição da experiência e, nesse sentido, é preciso ampliar a ideia de temporalidade, entendendo esse conceito de acordo com o que as crianças sentem e desejam. Existem três palavras em grego que ajudam a entender o conceito de tempo: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. *Chrónos* designa um tempo cronológico, aquele que rege a sucessão dos acontecimentos. Já *Kairós* é o modo de medir o tempo, sem linearidade, sem determiná-lo como oportuno para viver uma determinada coisa ou situação. E o *Aión* é o tempo infância, sem pressa, é o tempo da experiência, é o tempo da intensidade.

Nós, profissionais que atuamos com infância, precisamos pensar o cotidiano das práticas escolares a partir do tempo do *Aión*, olhando para o tempo que as crianças precisam para viver uma experiência. E não o tempo *Chrónos*, que é a visão do adulto para controlar o tempo que é regido pelo relógio e não pelas aprendizagens.

Entendemos a criança como produtora de conhecimento, crítica, potente, inventiva, curiosa, perguntadeira e carregada de metáforas. Constrói teorias sobre as observações do mundo que a rodeia, questiona, argumenta e produz conhecimento. Afinal, como afirma Malaguzzi:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.
(MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 3)



Figura 6 – Sesc no Paraná

Diante dessa perspectiva, compreende-se que a escola, enquanto espaço de construção, deve proporcionar experiências que suscitem nas crianças aprendizagens sobre o mundo construídas a partir das mais diversas linguagens.

PARA SABER MAIS

Alike. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

O começo da vida. Disponível em: https://mff.com.br/films/o-comeco-da-vida/. Acesso em: 16 fev. 2023.

O começo da vida 2. Disponível em: https://mff.com.br/films/o-comeco-da-vida-2/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Corações e mentes. Disponível em: https://mff.com.br/films/coracoes-e-mentes/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Um crime entre nós. Disponível em: https://mff.com.br/films/um-crime-entre-nos/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Papo de Criança. Disponível em: https://open.spotify.com/show/79FyWX6mpfRqOxF1RQmuws. Acesso em: 16 fev. 2023.

Revista *Infâncias*. Disponível em: http://revistainfancias.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotski, Wallon*: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Editorial Summus, 2019.

Tarja branca. Disponível em: https://mff.com.br/films/tarja-branca/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Usina da Imaginação. Disponível em: https://usinadaimaginacao.org/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Waapa. Disponível em: https://mff.com.br/films/wappa/. Acesso em: 16 fev. 2023.

5. Uma escola para todos

TRADUZIR-SE
Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

(GULLAR, apud BOSI, 2004)

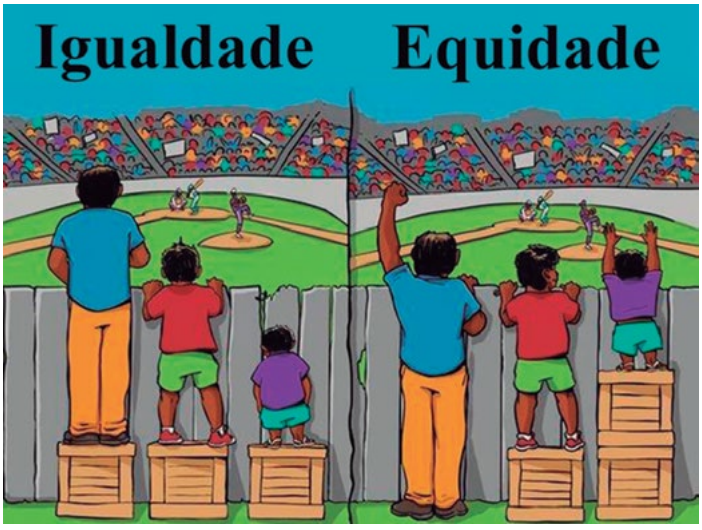


Figura 1 – Charge de autoria desconhecida

Uma convicção básica que orienta atualmente o trabalho na Educação Infantil é a de que frequentar a escola desde cedo contribui para a igualdade de oportunidades, já que nela as crianças têm a possibilidade de conhecer mais sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo, conviver com práticas culturais de sua sociedade, desenvolver sua possibilidade de expressão em variadas linguagens – verbal, artística, corporal etc. –, criar e participar de jogos, brinquedos e brincadeiras. A escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, organizado e mediado por profissionais especializados nas necessidades de aprendizagem e nas condições de desenvolvimento das crianças pequenas. Por isso, a educação da primeira infância pode ser uma oportunidade ímpar para a integração e a inclusão social.

Assegurar o direito ao acesso e à permanência de todas as crianças na Educação Infantil é, portanto, o primeiro desafio. No entanto, não basta que frequentem a escola, é preciso que tenham as condições necessárias para aprender. Tendo a equidade como viés fomentador de todo o processo educacional do estudante, levando em consideração as peculiaridades e o tempo de aprendizagem de cada

criança, partindo do princípio de que cada criança traz consigo saberes múltiplos adquiridos desde a tenra idade.

É importante refletir: o que é preciso saber para favorecer as aprendizagens das crianças com as quais atuo? O que já sei e o que ainda me falta para ser uma professora melhor? O que é primordial saber para sermos melhores educadoras que trabalhem na perspectiva da inclusão educacional?

É relevante refletir sobre inclusão nos dias de hoje porque esta sociedade em que estamos inseridas se constitui a partir do seu antônimo, ou seja, a sociedade capitalista é constituída a partir da exclusão e da exploração de um ser humano por outro ser humano – a exclusão do pobre, do negro, do indígena, da mulher, da pessoa com deficiência, entre tantos outros processos de exclusão e de exploração.

É nessa realidade que estamos inscritas. É nessa realidade diversa que chegarão crianças com histórias diferentes e as educadoras terão a tarefa de educá-las. Sim! Temos a tarefa de socializar o conhecimento historicamente construído pela humanidade. Temos a tarefa de ajudá-las a se desenvolverem de forma mais plena possível! Vigotski (2009) aponta que o objeto da Pedologia[5] é o desenvolvimento da criança. É nesse campo que precisamos atuar. E esse desenvolvimento se dará através de um meio. Esse meio social se inicia com a família, se amplia para a escola e pode ter caminhos mais ou menos expandidos, de acordo com o meio social em que essa família se insere.

A relação entre a escola e a família é um aspecto imprescindível – tanto para aprendermos com a família como para a ensinarmos. Essa é uma relação que pode ser muito profícua, em que ambas as instituições, em seus papéis distintos, podem se complementar, a fim de criar seres humanos mais saudáveis, mais solidários, seres humanos que desenvolvam sua capacidade de "serem mais". Sobretudo por atuarmos como professoras da Educação Infantil, essa relação precisa ser

Equidade

De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra "equidade" é definida como uma disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Nesse sentido, equidade diz respeito a um senso de justiça em que o tratamento ou o modo de agir em relação a cada um dos sujeitos deve se dar com base nas suas necessidades e características individuais, e não em garantir igualdade de direitos para todos. O que uma pessoa precisa não necessariamente é o que a outra precisa. Igualdade é dar a mesma oportunidade para todos, equidade é adaptar a oferta de acordo com as especificidades de cada um.

5 Estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças.

de aprendizado recíproco! Nesta fase de desenvolvimento, muitas coisas devem e podem ser construídas. Para isso, é relevante compreender o desenvolvimento infantil, o papel da cultura e nossa atuação enquanto professoras para contribuir neste desenvolvimento e para atuarmos intencionalmente na aprendizagem das crianças.

Uma das primeiras potencialidades a que é preciso estar atenta se refere à plasticidade cerebral. Mas o que é isso? É uma propriedade que o nosso cérebro tem de se adaptar a novos acontecimentos, conservando o que ele já viveu.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam as marcas dessa modificação. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Vigotski (2009) continua sua reflexão, destacando que o cérebro não fica só com o registro da repetição, pois há outra função bastante importante que o autor denomina atividade combinatória ou criadora. Ou seja, o cérebro não só conserva e reproduz a experiência anterior, mas é capaz de combiná-la



Figura 2 – Sesc em Goiás

e reelaborá-la de maneira criadora, alçando novas situações e novo comportamento.

Qual a importância da plasticidade cerebral para as professoras? A importância é que elas serão os seres de mediação para as crianças, ou seja, os seres mais experientes da cultura, que podem lhe ensinar que a diversidade, a diferença não é "um bicho de sete cabeças", mas, ao contrário, é o que nos constitui como sociedade humana. É nas interações sociais que se encontra o centro organizador e formador da atividade mental. É neste *locus* que se produzem significados, e esta produção exige a ação do outro, acontece com o outro ser humano.

Criamos ações significativas, ações simbólicas, por meio da linguagem, da cognição e da cultura. E se forem oferecidas experiências significativas e desafiadoras, essas experiências favorecerão a



Figura 3 – Sesc no Distrito Federal

construção de marcas que darão a base para o novo, para a produção e a imaginação.

A Educação Infantil oferece um leque de possibilidades: fornece a consciência de que é preciso desenvolver uma educação integral, compreender que cada criança é um ser singular, pleno de potencialidades, e que cabe às educadoras das infâncias entender, respeitar e fomentar o desenvolvimento de cada individualidade. A partir dessa perspectiva, é importante criar uma didática que não seja homogeneizadora; um processo de ensino-aprendizagem que, ao respeitar as diferenças constitutivas de cada criança, saiba também instigá-las para "ser mais". Quanto mais rica for a experiência social do ser humano, mais terá capacidade imaginativa e, assim, maior capacidade para criar o novo.



Figura 4 – Sesc em Goiás

Então, vamos pensar: o que se pode fazer para organizar o processo de ensino-aprendizagem para todas as crianças, visto que é preciso organizar nossa intencionalidade pedagógica?

Uma das primeiras coisas que é necessário pensar é o ambiente, o local onde acontecem as aprendizagens. Pensar o espaço pedagógico, a sala de referência, é extremamente importante. Ainda dialogando com Vigotski (2009), o educador russo nos explica que um meio deve se modificar por força da Educação, pois a cada etapa etária da criança, o meio influenciará de maneira diferenciada. Por isso, é preciso ter preocupação com a organização dos espaços de aprendizagem que são potencializadores para o desenvolvimento infantil. Compreender em que fase de desenvolvimento está a criança e, assim, organizar o espaço pedagógico para lhe propiciar experiências ricas e diversas, será

a matéria-prima principal para que a criança construa suas fantasias e as articule com sua realidade.

> *A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)*

É de extrema importância, portanto, possibilitar elementos da realidade ricos e diversos por meio do desenho, da contação de histórias, da dramatização/do teatro, enfim, organizar uma infinidade de possibilidades na escola para que a criança se desenvolva do modo mais pleno possível.

Refletindo um pouco sobre o desenho, observa-se que todas as crianças na primeira infância desenham e, muitas vezes, desenham com pequenos incentivos, ou mesmo sem serem incentivadas. Vigotski (2009) ressalta que o desenho é frequente nessa idade talvez porque possibilite a expressão de forma mais fácil daquilo que deseja expressar. Se, ao produzir o desenho, a professora indaga sobre este, busca provocar a criança com perguntas, por



Figura 5 – Sesc no Distrito Federal

meio dessa interação social, permeada pela linguagem, pode-se contribuir para que a criança organize uma interpretação sobre seu desenho. Esse diálogo realizado no momento da produção, e não sobre o desenho como produto pronto e acabado, evita as interpretações equivocadas que os adultos podem fazer, visto que pode se estar referenciando a imagem à realidade material do adulto. Entretanto, indagamo-nos: o que é real para o adulto? E o que é real para a criança? (FERREIRA, 1998)

É importante ter claro que o desenho da criança representa o conhecimento conceitual que ela tem do real, ou seja, não é um desenho que reproduz a realidade material, mas sim aquilo que a memória da criança registrou sobre o que lhe é conhecido, o que percebe de sua realidade social e cultural, enfim, o que lhe é mais representativo. Nessa fase é comum a criança desenhar representações esquemáticas dos objetos.



Figura 6 – Sesc no Rio Grande do Norte

A figura humana, por exemplo, é representada por cabeça, pernas, os braços e o tronco. Segundo Buhler (VIGOTSKI, 2009), o desenho de memória é uma narrativa gráfica.

O segundo estágio do desenho já traz a necessidade de expressar as interrelações formais das partes, constituindo desenhos-esquemas. Ou seja, ainda permeado pelo estágio anterior, a criança, nesse estágio, enriquece seus desenhos com detalhes, aproximando-se mais da aparência real do objeto. Apesar de Vigotski continuar suas análises sobre o desenho nos estágios posteriores do desenvolvimento humano, o importante a se destacar é que a mediação da linguagem se constitui um elemento fundamental para a constituição e a interpretação do desenho, pois a percepção e a produção da criança são reveladas pelos significados culturalmente produzidos. Ferreira (1998) destaca que o desenho em si não é autoexplicativo – seu significado múltiplo é organizado pela linguagem que demonstra a emoção, o sentido e o significado dados pela nossa inserção no mundo cultural.

Pelo desenho, é possível provocar a complexificação do pensamento da criança, visto que, conforme analisa Luria (2001), o desenho que, inicialmente, é uma brincadeira, depois, conforme a criança busca representar por meio deste, pode se converter em um estratagema, uma forma possível para o registro.[6]

Outra proposta importante para incentivar e organizar na Educação Infantil se refere ao teatro ou à

6 A partir desta perspectiva, Luria sistematiza as experiências realizadas com crianças com deficiência intelectual em seu texto "O desenvolvimento da escrita na criança" (2001).

dramatização, por propiciar o processo de criação e, logo, um desenvolvimento mais integral do ser humano. Observar cotidianamente o que as crianças representam: ora são um trem, ora um avião, ora algum animal de estimação, ora a mãe falando ao telefone. Assim, a criança, pela observação de seu meio, imita, tira dali elementos e cria situações. Também pela brincadeira, a criança interpreta, expressa-se verbalmente, demonstrando-nos a interligação entre essas ações que têm na realidade sua inspiração e sua encarnação.

> *A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem. (...) Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida... (PETROVA apud VIGOTSKI, 2009, p. 99)*

É possível perceber que até esta parte do texto optamos em não falar sobre Educação de crianças com deficiência. Por que será que não se foi direto à questão? É importante esclarecer que, na trajetória profissional de uma professora, é necessário que a apropriação de questões inerentes ao desenvolvimento humano seja adquirida. Somente quando se compreende como os seres humanos se desenvolvem é que se pode pensar nas mediações pedagógicas que são necessárias realizar, a fim de estruturar



Figura 7 – Sesc no Mato Grosso do Sul

as melhores intervenções junto às crianças que têm um padrão de desenvolvimento diferenciado.

Como nos ensina Vigotski (1989) em seu livro *Defectología*, não basta conhecer as "enfermidades" – ou seja, se o sujeito tem transtorno do espectro autista, síndrome de Down, paralisia crônica da infância etc. É necessário que se saiba quem essa pessoa é, quais são suas experiências de vida, o que representou seu nascimento na família e como tem sido por ela acolhida, o que ela faz em seu cotidiano, quais atividades culturais pode vivenciar – se vai ao cinema, à pracinha, se brinca com outras crianças, se fica presa em casa, entre outras questões.

Isto quer dizer que podemos desprezar o diagnóstico? Não! Mas por quê? Porque é fundamental entender as caraterísticas desta deficiência primária, assim como compreender qual o lugar que esta deficiência ocupa na personalidade do sujeito



Figura 8 – Sesc no Ceará



Figura 9 – Sesc Pantanal

– como ela se reorganiza e domina a deficiência. Ou seja, não é a deficiência que define a pessoa, a sua personalidade, mas esta influenciará nas relações sociais que explicarão sua maneira de agir, de ser, de pensar e de se relacionar com o mundo.

Assim, na concepção de Vigotski (1989), é importante que a escola conheça com clareza quais as deficiências primárias e secundárias de suas crianças, a fim de melhor conduzir sua ação pedagógica. Ou seja, a criança nasce com uma deficiência – denominada de primária pelo autor. Mas se o ambiente em que ela vive e convive for limitador, desestimulador, pautado apenas nas dificuldades que essa deficiência pode vir a lhe impor, ela acaba por adquirir deficiências secundárias. Se a criança vive em um ambiente que a desafie, buscará organizar situações que lhe possibilitem ultrapassar as dificuldades e criar mecanismos de compensação diante da deficiência inicial. Esta perspectiva se pauta, como pontuado anteriormente, na compreensão de que é no terreno social, nas interações com os entes mais experientes da cultura que se encontra o centro organizador e formador da atividade mental.

Entendemos que a cultura em que vivemos é que forma o ser humano, a deficiência não é definidora de uma vez por todas dessa vida humana. Como é no terreno da cultura, do social, que se produz significados, o papel das educadoras se torna primordial. É relevante criar ações significativas, ações simbólicas, por meio da linguagem, da cognição, da cultura. Por isso, anteriormente foi pontuada a importância das mediações realizadas por meio do desenho, da dramatização, da criação das interações verbais, da simbolização própria da idade pertinente à Educação Infantil.

Todas essas propostas que organizamos são práticas culturais, práticas discursivas, de significação, em que são criados e

apresentados novos modos de ser para as crianças. Assim, como diria Kostiuk (1991), é função da escola organizar a interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio do saber e da cultura produzidos pela humanidade.

É por meio dessas propostas de interação social que a pessoa será impelida para a via de compensação. Mas o que é compensação? Apresentamos, anteriormente, que Vigotski (2009) disse que não é a deficiência que define a pessoa, a sua personalidade, entretanto, influi nas relações sociais que explicarão seu modo de agir, de ser, de pensar e de se relacionar com o mundo. A deficiência traz consigo o seu oposto, ou seja, a deficiência, aquilo que é considerado uma inadaptação, trará consigo a reorganização radical de toda a personalidade do sujeito, a fim de compensar a sua deficiência. É nessa reorganização radical que a educação deve operar: a escola não deve se adaptar à deficiência, mas deve ter por meta a sua transposição.

Leontiev (1991, p. 62) destaca que "o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança (...) é o processo de assimilação ou 'apropriação' da existência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social". Ou seja, é essa experiência histórico-social, que foi acumulada e transmitida de uma geração à outra, que nos possibilitou, como espécie, constituir características mentais superiores. Essas características, portanto, não se reproduzem nos indivíduos por conta de sua herança biológica, mas devido ao desenvolvimento histórico-social. O autor afirma que:

> *(...) para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente. Inicialmente assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações mentais internas. (LEONTIEV, 1991, p. 74)*

Todos os autores de abordagem sócio-histórica dirão que o ser humano assim se torna porque seu desenvolvimento e sua aprendizagem são mediados pela cultura, ou seja, há uma mediação do ambiente e depois a internalização dessas aprendizagens. É a partir desta perspectiva que Leontiev (1991) constatou que crianças com deficiências, ao serem colocadas em condições adequadas de ensino, faziam progressos, e crianças com "atrasos menores" (denominação utilizada à época), chegavam até a superar seu atraso. Isto porque, por meio da mediação, investia-se na plasticidade cerebral, favorecendo o desenvolvimento semiótico dessas pessoas.

E o que isso tudo tem a ver com inclusão? Tem a ver com a compreensão de que o desenvolvimento do ser humano é mais efetivo quando se tem a oportunidade de trocar com pares em níveis de desenvolvimento distintos, gerando novos desafios e contribuindo para que as crianças avancem em seus níveis de aprendizagem.



Figura 10 – Sesc no Paraná



Figura 11 – Sesc no Paraná

Como escreve Mantoan (s/d.), para tornarmos a educação especial para todas as pessoas, não precisamos dicotomizar e fragmentar os sistemas – a escola dita comum e a escola ou serviços especializados (escolas e classes especiais, salas de recursos, por exemplo). O que torna a educação "especial" é termos capacidade de constituir um processo pedagógico que não homogeneíze, que não discrimine, que respeite as individualidades, observe as especificidades e que possibilite formas de aprender. Uma escola em que a equipe possa trabalhar, planejar, desenvolver propostas e avaliar coletivamente. Uma escola que repense a organização das turmas; o currículo único e homogeneizador; os tempos e espaços pedagógicos iguais para todos em que se faz tudo igual e junto ao mesmo tempo, não dando tempo para que as crianças se apropriem do conhecimento historicamente acumulado de acordo com seu tempo.

Isso nos parece difícil, até mesmo utópico, porque fomos criadas, ensinadas a ensinar em um modelo em que todos têm que ser iguais e formatados. Se não nos arriscamos em nossa capacidade também criadora de constituir outra forma de ser escola, não mudaremos as ações de exclusão que produzimos cotidianamente, muitas vezes sem ter consciência de que as produzimos e que acabam gerando fracasso, evasão, permeados por uma eterna sensação de incapacidade que se instaura – tenham as crianças deficiência ou não.

Figura 12 – Sesc no Maranhão



Ainda temos uma escola que cria espaços separados. Devido a isso, os serviços de educação especializados, para não reforçarem a exclusão, precisam também estar embasados pelos mesmos princípios e direcionamentos políticos e pedagógicos da escola, que se baseia em uma concepção histórico-cultural. Se ainda temos dois espaços de aprendizagem distintos para a criança com deficiência, esses devem dialogar e construir um trabalho pedagógico com o mesmo direcionamento. O que fazer então? Como pode ser esse trabalho da professora da sala de recursos e da sala de referência? Só pode ser um trabalho conjunto!



Figura 13 – Sesc em Minas Gerais

Essas educadoras devem dialogar, delinear os objetivos do trabalho pedagógico, construir metodologias e, assim, mais que fazer algo separado e apartado para a criança com deficiência, construir passos e caminhos que levem essa criança a estar cada vez mais inserida no trabalho da sua turma, com seres humanos de sua mesma idade.

Há vários instrumentos que podem ser criados, pensando no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro deles é o planejamento. Esse planejamento deve ser partilhado entre os espaços em que a criança está – sala de referência, sala de recursos e se houver outros que ela frequente, melhor. Além disso, se a criança faz tratamentos de saúde – como terapia ocupacional e psicológica, fonoaudiologia, tratamento neurológico, entre outros – é importante essa interlocução com a equipe multiprofissional que será mediada pelo diálogo com a família. É preciso compreender que essa criança é um único ser: um ser integral.

Instrumentos (de acompanhamento, de observação, de planejamento)

Os instrumentos de acompanhamento, observação e/ou de planejamento se referem aos modelos pelos quais a escola ou a professora organiza os documentos que serão utilizados para tal propósito. Podem ser organizados em documentos digitalizados ou físicos, de acordo com o que a escola (corpo gestor) definir. Precisam ser utilizados e fazer sentido para todos os profissionais da escola e não apenas para prestar conta do que acontece na escola burocraticamente. Devem ser instrumentos de reflexão e acompanhamento da ação docente.



Figura 14 – Sesc no Mato Grosso

Sendo assim, é importante repetir que, para delinear o que se deseja realizar do ponto de vista do desenvolvimento integral, é necessário ouvir a família e planejar com ela. Esse é um momento de educação mútua, pois muitas vezes, a família também precisa dessa troca para poder potencializar o desenvolvimento de seu filho e/ou filha. A criança, quando vai para a escola, a sua família vai junto: o que ela representa para aquela família, como convivem, quais suas histórias. Nesse sentido, é preciso compreender o sujeito, inserido em seu contexto sócio-histórico singular, detectando, minimamente, as trocas que se estabelecem no interior deste grupo familiar – se é controlador, permissivo, superprotetor etc.

No primeiro contato com a criança e sua família, podem-se observar as atitudes apresentadas por ela: se é curiosa, se está passiva, tímida, arredia, agressiva, entre outros; se a criança foi desejada. No caso das crianças com deficiência, como tem sido a convivência com essa criança, como é lidar com seu cuidado; que impactos e possibilidades trouxe a deficiência na vida daquela família; a reação dessa criança frente à pessoa que dela cuida (pai, mãe, avó, irmã/o mais velha/o). Tudo isso são indícios desse lugar que a criança ocupa na família.

Apresentar a essa família qual o trabalho pedagógico, onde se deseja chegar com cada criança, pode ser uma estratégia importante de troca para se compreender o que a família já construiu para que a criança com deficiência se desenvolvesse até ali. A família tem muito a nos ensinar.

Com essa escuta e esse diálogo, o próximo passo é pensar um Plano Educativo Individualizado (PEI) que, dialogando

Contexto (significativos, de aprendizagem, de investigação)

A palavra "contexto" é utilizada como uma metáfora, que considera o espaço e as propostas que nele se oferecem como situações de aprendizagem com significado.

Os contextos são lugares onde se promovem bem-estar e novas descobertas, onde se brinca e se aprende enquanto se vive uma experiência significativa, onde acontecem interações com diferentes pessoas e outras crianças.

São organizados pensando na qualidade das vivências que serão oferecidas para o grupo, considerando tanto a quietude como as ações de mais movimento, assegurando o bem-estar e o prazer na realização das propostas, valorizando as descobertas, favorecendo a relação de troca, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, proporcionando experiências diversas individuais e/ou em pequenos grupos e as ações que serão experienciadas neles.

com o que se espera para o desenvolvimento de uma criança e de sua turma, construa um olhar, um caminho pedagógico. É fundamental que o planejamento para a turma não tenha um olhar homogeneizador, perdendo a especificidade. O mais interessante no planejamento é a possibilidade de dialogar entre o geral (esse olhar horizontal de toda a turma) e o específico (com um olhar vertical, pois considera cada criança em si).

Neste plano individualizado que precisa estar em diálogo com o plano da turma e, assim, ser uma tarefa de todas as educadoras que são responsáveis por esse processo, vários aspectos podem entrar, de acordo com a orientação e direcionalidade pedagógica existente na escola. Inclusive, aquilo que pode beneficiar somente a criança com deficiência costuma ser profícuo para todas as crianças!

Não há receita pronta, mas entram aí aspectos importantes para o desenvolvimento humano, como a socialização, a comunicação e a linguagem (oral – expressão; compreensão; gestual; escrita e leitura; representações lúdicas, brincar/desenhar, pensamento lógico; Libras), desenvolvimento motor, as habilidades sociais e práticas (autocuidado, autonomia, cumprimento de regras, relacionamento com o grupo). Assim, podem-se delinear os objetivos a que se quer chegar, as propostas que se buscará desenvolver para alcançar tais objetivos, a organização do espaço e dos materiais necessários para desenvolvê-las e a avaliação que se realizará.



Figura 15 – Sesc no Espírito Santo

Chegamos, então, em outro ponto importante. Como avaliar todas as crianças da mesma maneira se estamos olhando cada uma em sua especificidade? A avaliação não pode ser só visualizando aquilo que a criança já sabe (ao que Vigotski chama de zona de desenvolvimento real), mas olhando para aquilo que a criança também está a caminho de construir (a zona de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança faz com a ajuda do outro). Vigotski (1998) diz que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. E o que isso

Materiais

Todo e qualquer objeto (natural ou industrializado) que pode potencializar as aprendizagens das crianças. Organizados com intencionalidades didáticas claras, servem ao propósito de favorecer experiências significativas para as crianças.

quer dizer? Que devemos dar possibilidades para que a criança se desenvolva: aquilo que ela consegue fazer com ajuda de outra pessoa no dia de hoje não pode ser menosprezado na avaliação. Mas deve ser a pista para "mais" aprendizado. Assim, a avaliação precisa ser diagnóstica, processual, apontando não só o real, mas também o potencial que aquela criança nos apresenta e que nos possibilitará criar novas mediações pedagógicas.

Nas palavras de Mantoan,

> *(...) o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre dure, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender. (MANTOAN, s/d, p. 12)*

Essa incapacidade de aprender, nos dias de hoje, muitas vezes vem revestida de um discurso medicalizante. É necessário ter muito cuidado com isso, pois não serão medicamentos que possibilitarão a aprendizagem. É o acolhimento, o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade que nos constitui como seres humanos que possibilitam criar outro mundo possível.



Figura 16 – Sesc em Minas Gerais

Não há como homogeneizar as crianças, nem classificá-las por suas deficiências, pois isso não as define. Do mesmo modo, a avaliação não pode ser igual para todas, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser único para todas as crianças da turma. Devem-se criar formas de avaliar distintas, momentos diferenciados de avaliação.

É importante ainda destacar que propor o exercício da educação inclusiva não permite apenas criar espaços para discussão de elementos como preconceito e discriminação, que são tão presentes nas relações, mas, mais do que isso, deve acontecer como possibilidade de construção do respeito às diferenças e reconhecimento das capacidades desses sujeitos. Segundo Pires:

> *A ética da inclusão está centrada na valorização da especificidade, das particularidades de cada indivíduo. São as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano. Isto também quer dizer que a inclusão supõe o direito à integridade; as diferenças e especificidades de cada indivíduo constituem os elementos integrantes de sua singularidade humana. É, exatamente, a riqueza da singularidade dos indivíduos que torna fecunda sua heterogeneidade. (PIRES, 2008, p. 49)*

O mais importante de todo esse processo é ter uma teoria que alimente a nossa prática, que nos dê uma lente para olhar. Se somos construídos por um mundo social, podemos também construí-lo!

O convite, portanto, é que não deixemos morrer nosso ímpeto criador de pensar e fazer outra escola possível, de pensar e fazer outro mundo possível, em que as diferenças sejam motores para um mundo melhor. Quem já construiu um caleidoscópio compreende que suas figuras ficam mais bonitas quando mais variedades de formas e cores ele tiver: é essa diversidade que o deixa mais belo e rico. E assim também é a sociedade humana: quanto mais distintos somos, mais teremos uma sociedade bela e democrática!

PARA SABER MAIS

ALBISSÚ, Nelson. *Um talento diferente*. São Paulo: Paulinas, 2003.

AZEVEDO, Alexandre. *O menino que via com as mãos*. São Paulo: Paulinas, 1998.

BASTOS, Ana Cláudia; BASTOS, Ana Lúcia. *Um dia especial para Laurinha*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRAZ, Júlio Emílio. *O muro*. São Paulo: Paulinas, 2003.

Brincadeirantes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rgWsiOFvM6s. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAMILLIS, Maria de Lourdes Stemato de. *Uma menina e as diferenças*. São Paulo: Biruta, 2011.

Como estrelas na terra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ql1lexvIkcc. Acesso em: 16 fev. 2023.

Conscientização – Inclusão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ztqaa-NWYQ8. Acesso em: 16 fev. 2023.

Cordas. Disponível em: https://youtu.be/EdByqEKCBa4. Acesso em: 16 fev. 2023.

CORDEIRO, Bellah Leite. *A descoberta da Joaninha*. São Paulo: Paulinas, 1998.

COSTA, Antônia. *O menino*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

COTTIN, Menena. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

CRESPO, Lia. *Júlia e seus amigos*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

Extraordinário. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GHWPyTUTPCQmLYZ7NLWC0uT_EYhIztfA/view. Acesso em: 16 fev. 2023.

FELICE, Walkíria M. de. *Cocoricó – Um amigo especial*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

FILHO, Markino Charan. *Rodrigo bom de bola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2015.

FILHO, Markino Charan. *Rodrigo enxerga tudo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

GIL, Carmem. *Por que somos de cores diferente?* São Paulo: Girafinha, 2006.

GWINNER, Patrícia. *Jubonaldo, o Leão*. São Paulo: Paulinas, 2002.

HUAINIGG, Franz-Joseph. *Nós falamos com as mãos*. São Paulo: Scipione, 2006.

KING, Stephen Michael. *Pedro e Tina, uma amizade muito especial*. São Paulo, Brinque-Book, 1999.

MELO, Regina Célia. *Uma joaninha diferente*. São Paulo: Paulinas, 1998.

Meu pé esquerdo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7vP-Sn-4nNY. Acesso em: 16 fev. 2023.

OTERO, Regina. *Ninguém é igual a ninguém*. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

Papo de Criança – Episódio 13 – Deficiência, escola e inclusão https://open.spotify.com/show/79FyWX6mpfRqOxF1RQmuws. Acesso em: 16 fev. 2023.

PARR, Todd. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books, 2002.

PORTELA, Miriam. *Alguém muito especial*. São Paulo: Moderna, 2002.

ROSA, Sônia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SECCO, Patrícia Engel. *O grande dia*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo down em casa*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo down na escola*. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo down na rua*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

WERNECK, Claudia. *Um amigo diferente?* Rio de Janeiro: WVA, 2014.

WRINGHT, Betty Ren. *Minha irmã é diferente*. São Paulo: Ática, 1998.

ZUCA, Zé. *Amigos do peito*. São Paulo: Mirabolante, 2009.



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul

6. Parceria com as famílias

Marco Paulo descreve uma ponte, pedra por pedra.
– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco – mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
– Por que falar em pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
– Sem pedras, o arco não existe.

(CALVINO, 1990a, p. 72)

A especificidade das instituições de Educação Infantil evidencia-se na integração entre o cuidado e a educação e em seu compartilhamento entre educadores e famílias. Compartilhar a educação da criança entre profissionais e famílias é um elemento-chave para a constituição de uma Educação Infantil democrática e de qualidade (MONÇÃO, 2015).

Assim que a criança ingressa na instituição, começa um caminho de conhecimento mútuo entre a família e a escola. Elas compartilham um objetivo comum: a formação integral e harmônica da criança ao longo dos diferentes períodos do desenvolvimento e do processo educativo. E cabe à escola envolver as famílias, proporcionando que familiares e/ou responsáveis compreendam a importância da educação para crianças pequenas. É importante que a escola elabore instrumentos de acompanhamento da chegada das crianças na escola, buscando conhecê-las, ouvindo o que a família tem para contar sobre suas preferências, hábitos, costumes, relações, histórias vividas etc.

A aproximação com as famílias é primordial. Elas são parte integrante de todo o processo. Para Monção (2015, p. 3), no cotidiano das unidades de Educação Infantil, para garantir os direitos e as necessidades das crianças pequenas, é preciso um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – famílias e educadores –, para definir objetivos comuns e partilhar experiências. Portanto, manter um diálogo constante, compartilhando o cotidiano e o desenvolvimento das crianças, além de ouvir suas opiniões, desejos, interesses, fortalece a parceria entre a escola e a família. Essa escuta precisa ser apurada e desprovida de ideias pré-concebidas. Muitas vezes, as famílias têm concepções dos seus tempos de escola, desconhecendo os estudos recentes sobre as infâncias. Cabe às educadoras aproximá-las do cotidiano, convidando ao diálogo. Hoyuelos (2021, p. 391), citando Malaguzzi, afirma que "participar significa sentir-se protagonista dos acontecimentos presentes e futuros e responsável por eles". A participação das famílias no cotidiano escolar é um valor central do processo educativo, mas trazê-los para essa participação nem sempre é uma tarefa fácil, mas é necessária e possível. As famílias podem participar dos percursos de aprendizagem, com propostas envolventes e com intencionalidades claras, para que percebam o cotidiano escolar como parte do desenvolvimento infantil.



Figura 2 – Sesc no Pará

Maranhão (2008), em sua tese de doutorado, conclui que a confiança é construída no processo de compartilhar o cuidado da criança, ao longo do tempo, na medida em que ocorre o ajustamento das expectativas e a negociação das diferentes concepções, valores e conhecimentos.

Essa participação consiste na construção coletiva entre famílias, educadoras e coordenação pedagógica na forma de cuidar e educar as crianças. A relação com as famílias não deve ser de subordinação, na qual a educadora apenas informa aos pais sobre seus filhos. Essa parceria possibilita múltiplos olhares sobre as crianças com inúmeras conversas e partilha de ideias e experiências. A parceria família/escola amplia a perspectiva da educação e o crescimento do ser humano de maneira integral. É importante destacar que os momentos de acolhidas e despedidas diárias são privilegiados

para estabelecer vínculos com as famílias, além de construir nas crianças a relação com as micro-transições cotidianas.

As reuniões individuais (anamneses), realizadas antes do início do ano letivo e sempre que se fizer necessário, estreitam as relações entre família/escola e ampliam o leque de possibilidades de a professora e a coordenadora pedagógica conhecerem as necessidades específicas de cada criança e entenderem o contexto familiar em que ela está inserida. Esses encontros individuais têm o propósito de conhecer melhor as crianças, seus gostos, preferências, interesses e suas famílias. A realização antes do início das aulas possibilita estreitar os vínculos, fazer uma aproximação, conhecer as expectativas dos familiares pelo acompanhamento do desenvolvimento dessa criança, além de oferecer informações sobre o trabalho realizado na escola. Sugere-se iniciar a conversa com uma pergunta mais aberta, do tipo "Como é seu(sua) filho(a)?" A elaboração de uma pauta com tópicos relevantes para guiar a conversa é uma boa estratégia. Alguns itens são sugeridos a seguir:

Microtransições

Refere-se tanto às atividades de atenção pessoal como descanso, higiene, alimentação, quanto às mudanças de um espaço para o outro dentro da escola. Para Fochi, as microtransições são "práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola" (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 173).

* Quais são suas brincadeiras preferidas?
* Com quem costuma brincar?
* Como reage frente à presença de dificuldades?
* Há algo da saúde da criança que considere importante que a professora conheça?
* Que cuidados pessoais realiza com autonomia? Necessita de ajuda para ir ao banheiro? Pede para utilizá-lo?
* Alguém lê para ela? Se sim, quais suas histórias preferidas?
* Assiste à televisão, por quanto tempo e quais programas prefere?
* Vai ao cinema e ao teatro?
* Quais músicas escuta?
* Tem animais de estimação?
* Tem acesso a materiais para desenhar?
* Tem acesso ao computador, celular ou outro suporte? Como usa e por quanto tempo?
* Quais atividades a família realiza durante o tempo livre?
* Como é formado o grupo familiar? Quem convive com a criança?
* Quanto tempo passa com seus irmãos e outras crianças?

* Já perdeu pessoas queridas do seu convívio?

* Os pais trabalham? No que trabalham? Quantas horas ficam fora de casa?

* Qual é o nível de escolaridade das pessoas de sua família ou encarregadas de seu cuidado?

* Quais são as expectativas das famílias em relação à escolaridade inicial?

* O que a família sabe sobre as propostas da Educação Infantil?

* Como a criança lida com as emoções, como tristeza, raiva, medo?

* Quais as formas mais comuns de se expressar emocionalmente? (alegria/agitação – tristeza/choro)

Ao longo do ano devem ser realizados muitos encontros com as famílias, visando à integração, à informação, à aproximação com a proposta pedagógica, fortalecendo os laços e trazendo as famílias para mais perto da escola. Os detalhes precisam ser pensados, desde o convite, a chamada para o encontro, o esclarecimento sobre a pauta, a definição de uma identidade visual que desperte o interesse e incentive a participação.

Dentre as possibilidades de encontros com as famílias, podemos destacar:



Figura 3 – Sesc em Goiás

* **Palestras com especialistas:** a escolha da temática precisa ser relevante e de interesse, bem como a adequação do horário e do local.

* **Identificação e reconhecimento das famílias:** também é importante planejar propostas que possibilitem que todos se conheçam, com apresentações individuais ou em grupos, deixando-os bem à vontade para se conhecerem.

* **Socialização entre as famílias:** promover dinâmicas de integração, como a discussão de uma cena apresentada, análise de algumas fotografias ou a discussão sobre experiências vividas por eles ou suas crianças.

* **Encontros pedagógicos:** as famílias são convidadas a conhecer aspectos importantes das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, observados e registrados pela escola em instrumentos específicos.

* **Reuniões individualizadas:** quando o objetivo for conversar sobre aspectos mais particulares observados pelas professoras, sem desconsiderar a necessidade de as famílias se sentirem sempre acolhidas e perceberem que o interesse da escola é conhecer melhor a criança e contribuir.

As temáticas para as reuniões irão emergir do olhar atento e cuidadoso da professora para seu grupo de crianças e de pais. O importante é que o encontro tenha um clima leve e descontraído, dando abertura para as famílias exporem seus pensamentos, sentirem-se pertencentes e para que tenham o desejo de estar, de participar, não sendo apenas ouvintes. A organização do mobiliário faz diferença no encontro. Dispor as cadeiras em círculo permite que todos se vejam. A acolhida da professora aos participantes também influenciará na dinâmica. Ser recebido com um sorriso e saudado pelo nome já demonstra uma aproximação. O acolhimento gera segurança. Szymanski (2009, p. 75) reforça essa convivência dos familiares na escola quando diz que uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência.

A aproximação com as famílias pode:

> *(...) ser propiciada por distintas formas de encontro, mais ou menos formais, em situações individualizadas ou coletivas que favoreçam a escuta e as trocas, como reuniões, entrevistas, festas. Assim, as famílias irão sentir-se valorizadas e reafirmadas em sua função parental de responsáveis pela educação de seus filhos. (BARBOSA, 2010, p. 6 e 7)*

Diferentes estratégias podem ser dinamizadas, dentre as quais elencamos:

* Reunião com todas as famílias da escola para apresentar a prática pedagógica por meio de vídeos e fotografias da rotina da própria escola nos anos anteriores.
* Encontros com as famílias para discutir aspectos do cotidiano e tratar de questões específicas daquela turma.
* Rodas de conversas com várias temáticas diferentes, convidando as famílias a inscrever-se ou participar conforme seus interesses.
* Encontros com profissionais especialistas em assuntos que podem ser definidos nas reuniões com as famílias para enriquecer os conhecimentos da comunidade escolar.
* Ações de apoio psicossocial no contexto escolar, possibilitando esse enriquecimento do trabalho pedagógico junto às famílias e proporcionando a parceria de profissionais de diversas áreas, os quais orientam sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento das crianças.

* Encontros “de trabalho”: convite às famílias para construir algo como um barco ou uma casa para o espaço ambientado do grupo, para fazer intervenções no pátio junto com as professoras ou fazer a manutenção de algum equipamento ou material.

* Com grupos menores de familiares, realizar encontro para uma aproximação mais produtiva, proporcionando maior diálogo entre todos.

* Encontros individuais realizados antes do início do ano letivo, solicitados pelas famílias ou propostos pela professora para tratar de um assunto específico ou dialogar sobre o desenvolvimento integral da criança.

* Proporcionar vivências para que as famílias conheçam a proposta pedagógica e participem das práticas do cotidiano da escola, estreitando os laços de parceria e confiança, como por exemplo, uma mostra das aprendizagens dos trabalhos das investigações das crianças, em que as famílias são convidadas a comparecer à escola, no início ou no final do turno.

* Chamar as famílias para desenvolver uma proposta na escola, como a leitura de uma história, propor uma brincadeira ou fazer uma receita.

* Organizar mural na entrada da escola com informações sobre o cardápio, práticas pedagógicas, e/ou expor as produções das crianças.

* Participação em passeios e festas da escola.



Figura 4 – Sesc em Alagoas

Portanto, recorrer a essas estratégias ou elaborar outras, escolhendo-as de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e considerando as necessidades e interesses das famílias, são formas de recebê-las e integrá-las à comunidade escolar. Assim, como destaca Staccioli: “a ligação entre o acolhimento e a experiência é, porém, possível apenas quando se age com coerência, convicção e método” (STACCIOLI, 2013, p. 27).

Para que esta parceria se desenvolva de maneira positiva, é necessário que a família não atribua somente à escola a responsabilidade pelo processo formativo da criança, e que a instituição abra espaço para a participação das famílias, não somente em eventos como em reuniões, mas cotidianamente, de modo que se conscientizem da importância de sua participação no processo



Figura 5 – Sesc em Goiás

educativo e participem ativamente na educação escolar dos seus filhos (VIRGINIO, 2019).

A criação de espaços nos quais as famílias possam falar sobre suas ideias e a educadora mostre-se atenta em escutar o que realmente está sendo dito é primordial, pois "quando procuramos compreender uma família, as relações dos seus membros entre si e com a comunidade, o que devemos observar, num primeiro momento, são as pessoas" (SZYMANSKI, 2009, p. 78).

Além disso, é importante lembrar que as famílias têm diferentes constituições, organizadas a partir de seus valores, crenças, costumes e identidades. É primordial que o ambiente escolar seja um local de escuta e parceria e que o respeito à individualidade de cada um seja preservado.

A escola constitui-se em um ambiente de vivências plurais: todas as pessoas que estão na escola devem se desprover de quaisquer valores ou preconceitos pessoais, legitimando a presença da criança e da sua família com respeito, acolhimento e singularidade.

Reconhecer a criança, em sua integralidade, como um compromisso de todos e não apenas da família pressupõe ter como base o diálogo e a negociação, conhecendo as famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância (MONÇÃO, 2015).

É importante também que a escola oriente as famílias sobre ações que podem realizar em casa e que auxiliarão os processos de aprendizagem das crianças ao longo da Educação Infantil. Entre elas, podemos citar:

* Convidar as crianças para ler e escrever receitas do seu jeito.
* Observar álbuns de fotos da família, analisando como eram as pessoas mais jovens, mais velhas, como se desenvolveram desde que nasceram.
* Contar diferentes objetos, como peças de um jogo, cotonetes de uma caixa, talheres que comporão a mesa do jantar.

* Construir coleções de diferentes objetos do cotidiano, como chaves velhas, imãs, adesivos, figurinhas, chaveiros etc. e marcar o total da coleção com registros numéricos.

* Comparar o tamanho das pessoas e coisas da casa e perceber que dependendo do objeto ou pessoa com que se compara o tamanho varia.

* Lavar roupas em um balde num dia quente de verão e pôr para secar e pensar por que em dias quentes a roupa seca mais rapidamente do que em dias mais frios.

* Observar os fenômenos da natureza como a lua, que muda de fase, ou por que há dias em que o sol se põe mais cedo e outros em que o dia começa a clarear mais tarde.

* Organizar listas: de compras, de aniversário, de coisas que serão necessárias para um evento ou passeio.

* Construir agendas de telefones, calendários com as datas de aniversários, passeios.

* Fazer bilhetes para as pessoas da família, para os amigos, para os vizinhos, usando desenhos e escritas espontâneas.

* Valorizar as descobertas inaugurais das crianças. Lembrar que são as primeiras vezes que as crianças estão descobrindo coisas sobre o mundo.

Abrir as portas da escola, dando oportunidade para que as famílias se sintam participantes e pertencentes ao cotidiano, além se serem ouvidas e respeitadas em suas ideias, é essencial para o desenvolvimento de uma ação integrada e que fortalece os vínculos com a comunidade.

PARA SABER MAIS

Essa tal escola acolhimento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GKdkiGx3hYE. Acesso em: 16 fev. 2023.

SISLA, Eliana Chalmers. Uma parceria que se constrói no convívio. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/uma-parceria-que-se-constroi-no-convivio/. Acesso em: 16 fev. 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.



Figura 1 – Sesc no Maranhão

7. A criança e as relações étnico-raciais

O conhecimento não é a coisa principal, mas ações.
Provérbio africano

A Educação Infantil do Sesc está presente em todas as regiões do Brasil e abriga uma diversidade muito grande de sujeitos e culturas. Por isso, o trabalho educativo desenvolvido para as crianças e junto com elas precisa considerar as múltiplas identidades étnico-raciais presentes em nossa sociedade.

Segundo Gomes (2002, p. 40), a escola é "um espaço onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos" e, por isso, tem um papel muito significativo na construção da identidade étnico-racial das crianças que perpassa pelo currículo, pelos materiais didáticos, pelas relações interpessoais e pelas práticas educativas que se estabelecem no ambiente escolar.

Nesse sentido, historicamente, os movimentos sociais/culturais[7] vêm requerendo do Estado a promoção de políticas públicas que situem as diferenças como fator de complementaridade social. Assim, surgem as políticas públicas educacionais de reconhecimento étnico-racial que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas públicas e privadas de Educação Básica,

7 Para Arroyo (2003), Movimentos Culturais são aqueles cujas demandas não estão vinculadas exclusivamente aos direitos básicos, como habitação e saúde, mas são permeados por outras motivações, problematizam e questionam a cultura, estão implicados com a afirmação de identidades e demandam o reconhecimento da sociedade como um espaço heterogêneo, em que se discutem as relações de poder e se valorizam as múltiplas identidades.

como as leis 10.639/2003 e sua ampliação, a 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que modificam a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essas leis são complementares no que se refere à ampliação do olhar dos estudantes a respeito da diversidade racial e convergem com os princípios da Pedagogia decolonial, no sentido de que possibilita ressignificarmos, por meio do processo pedagógico, as representações de sujeitos historicamente silenciados. Para isso, é necessário construir uma proposta educativa intercultural que reconheça, mas também valorize a produção do conhecimento contextualizado, a fim de romper com a colonialidade existente. Colonialidade do poder, do saber, da natureza e do ser, como afirma Walsh (2007).

O conceito de interculturalidade (Walsh, 2007) possibilita a afirmação das diferenças, propõe o diálogo entre as culturas e, também, contesta a hierarquização dos sujeitos e seus saberes. Para isso, é necessário compreender o contexto sociocultural brasileiro e como ele se estrutura a partir das relações de poder além das ideologias que nos fazem vivenciar experiências sociais diversas de acordo com a identidade racial à qual pertencemos.

Uma dessas ideologias é descrita por Saad (2020, p.17) como a "a crença de que os brancos são superiores em muitos aspectos às pessoas de outras raças e que, portanto, os brancos devem ser dominantes sobre outras raças", o que se

Pedagogia decolonial

O conceito discorre sobre a necessidade de romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser existente, questionar o pensamento eurocêntrico, a fim de evidenciar outras epistemologias, uma diversidade de sujeitos e culturas, e suas contribuições na construção da sociedade. Para isso, é necessário legitimar uma multiplicidade de narrativas e saberes construídos localmente para que os estudantes conheçam e se reconheçam como sujeitos sociais e históricos. Autora que pesquisa sobre a temática: Catherine Walsh.

Colonialidade

O colonialismo europeu foi na sua essência um período histórico derivado do processo de expansão territorial marcado, primeiramente, pelas navegações e pelas descobertas de novos continentes. Esse processo configurou a dominação de determinados países sobre outros, mais precisamente, o domínio das metrópoles sobre as colônias, estabelecendo relações de superioridade e desigualdades. Contudo, os estudos decoloniais denunciam que embora o colonizador não esteja mais no território, a colonialidade permanece nos discursos hegemônicos, nas hierarquizações e nos modos de ser nas relações racistas, ou seja, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Alguns autores cujo estudo se debruçam sobre essa temática são: Walter Miolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh.

intitula como supremacia branca.[8] Essa crença garante às pessoas brancas um conjunto de privilégios em relação às não brancas e a isso chamamos de Branquitude. Ao longo da história, esses privilégios produziram, produzem e mantêm desigualdades simbólicas, econômicas, materiais e culturais.

Para o professor Almeida (2021), o racismo é estrutural porque tem uma forma sistematizada de organização política, econômica e judicial de garantia desses privilégios. Para ele, entretanto, a palavra "estrutura" não significa incontornável, ou seja, é possível vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação, por exemplo.

Outro argumento muito comum quando se trata da identidade racial no Brasil é a ideologia da mestiçagem, que diz sobre um povo tipicamente brasileiro, resultado da mistura do branco, negro e indígena. Em seus estudos sobre a mestiçagem, Munanga (2019) discorre que o Brasil, enquanto ex-colônia, passa por um processo de procura da sua identidade nacional por parte dos intelectuais brasileiros brancos, pertencentes à elite da sociedade e com referenciais eurocêntricos de educação, formação e cultura, buscando compreender e/ou resolver a "problemática" da diversidade racial do país. Ao longo dessa busca, podemos perceber a ideia de uma raça ariana como originadora e superiora a todas as outras, "justificando", inclusive, a escravidão.

8 A respeito do termo Supremacia Branca, é comum associarmos aos grupos extremistas que têm como premissa negar a humanidade e o direito de existir de pessoas não brancas, motivados por uma suposta superioridade racial de pessoas brancas. Entretanto, é preciso ressaltar que isso é somente uma vertente, uma das formas de manifestação do racismo, mas que existem tantas outras maneiras incorporadas no nosso dia a dia que promovem sofrimento e, portanto, precisam ser combatidas.

A ideologia da mestiçagem também se configura como uma tentativa de branqueamento que faz com que sejam negadas as múltiplas identidades e a possibilidade de uma sociedade plural, que reconheça as diferenças, mas sem torná-las desiguais e/ou inferiores. Esse processo torna as pessoas brancas um referencial de beleza, de desenvolvimento intelectual e civilizatório. Por isso, por exemplo, é muito comum ouvirmos a expressão "clarear a família", que trata de se relacionar com pessoas brancas com a intenção de suprimir traços negros das próximas gerações.

PARA SABER MAIS

Tela "A Redenção de Cam" e a tese do branqueamento no Brasil



Quadro 1: "A Redenção de Cam" (1895), de Modesto Brocos.

Para desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais, é necessário utilizar estratégias pedagógicas e metodológicas para promover novas representações e narrativas do que é ser africano, afro-brasileiro e indígena. Também requer a apreensão de conhecimentos que contribuam positiva e criticamente com o processo de construção de identidade desses sujeitos sociais. Isso significa que atividades pontuais, elaboradas para datas específicas como o Dia da Consciência Negra, Abolição da Escravatura e o Dia do índio não são capazes de despertar no imaginário dos estudantes a multiplicidade e a complexidade das culturas e seus sujeitos, pelo contrário, muitas vezes prestam um desserviço à luta e à trajetória desses povos, reproduzindo estereótipos preconceituosos.

As políticas públicas educacionais de reconhecimento étnico-racial estabelecem um compromisso com a sociedade, por meio da escola, de qualificar os conhecimentos construídos e assimilados sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, a fim de favorecer o processo de (re)construção de significados, individuais e coletivos, nas dimensões afetiva, social, política, cultural, física, ética e estética. Nessa compreensão, planejar as propostas educativas requer transgredir uma visão etnocêntrica de mundo para que seja contemplada toda uma diversidade de identidades e grupos.

É importante ressaltar que primar por um trabalho educativo dessa forma contribui para o fomento da cultura de paz, da dignidade humana e da formação cidadã da comunidade escolar, princípios estruturantes das Diretrizes para Educação Básica do Sesc. Nesse cenário, aponta-se também que a educação das relações étnico-raciais é uma questão de grande relevância para toda a comunidade escolar e não somente para as pessoas negras ou indígenas, pois contribui para o processo de humanização da sociedade. Além disso, o uso de diferentes linguagens pode contribuir efetivamente para a construção de conhecimentos e tornar o processo interessante, ativo e significativo para todos.

Descolonizar os currículos, tempos e espaços escolares é contar, recontar outras histórias incríveis

> *Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.*
>
> Provérbio africano

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie faz uma denúncia em *O perigo de uma história única* (2019), expondo o quanto a hipervisibilidade de histórias eurocêntrico-brancas se converteu ao longo do tempo em um padrão, e o quanto isso pode ser prejudicial para a formação social, começando pelas crianças. Assim, um dos primeiros passos em direção a uma educação para as relações étnico-raciais é assumir e enfrentar que de fato existe racismo na sociedade brasileira.

De acordo com a professora Djamila Ribeiro (2019b), nunca comece uma discussão sobre questões raciais dizendo que não é racista ou preconceituoso, pois o que está em jogo não é uma questão moral, um comportamento individual ou isolado, e sim estrutural da sociedade brasileira.

Portanto, estamos falando da possibilidade de reconstruir currículos, de modo contextualizado, intercultural, que favoreçam novas construções de sentidos que fomentem caminhos para a equidade, que reflitam, principalmente, no contexto



Figura 2 – Sesc em Pernambuco

das instituições educacionais sobre intencionalidades pedagógicas, práticas educativas, metodologias e materiais didáticos.

Educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil demanda planejar contextos de aprendizagem em que as crianças se sintam inspiradas a participar, perceber-se e construir suas identidades. Para tal, a escola precisa oferecer experiências que, efetivamente, combatam os preconceitos e as discriminações. Um agir com responsividade (BAKHTIN, 1992) dos educadores nos espaços de infâncias como um ato amoroso, ético, estético, necessário e contínuo.

Sobre o ensino da cultura negra, tanto africana quanto afro-brasileira, vislumbra-se a missão de estruturar novas representações do significante negro, principalmente a partir da problematização

da escravidão e suas implicações durante o sistema escravagista, bem como na atualidade.

A escravidão foi um processo que retirou a liberdade de homens, mulheres e crianças negras, mas também a sua humanidade. Ainda hoje, isso se faz presente na medida em que continuam ausentes das narrativas sociais o *protagonismo* e a *agência* nas inúmeras estratégias de resistência, na luta pela liberdade; a *intelectualidade* sobre as contribuições tecnológicas desenvolvidas/descobertas do nosso cotidiano ou, ainda, por exemplo, quando simplesmente não pensamos como as pessoas escravizadas constituíam família em contextos em que seus parentes poderiam ser vendidos. Assim, para educar sobre a cultura negra, é necessário ter curiosidade epistêmica, situar historicamente os sujeitos e suas comunidades na construção social global, além de humanizar suas relações afetivas e familiares.

O racismo é tão nocivo que, mesmo com a maioria da população do Brasil se identificando como negros e pardos, cerca de 56%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2019), isso não garante que as narrativas que circulam sobre esses sujeitos sejam positivas e diversificadas. Com essa constatação, torna-se urgente a necessidade de romper com os referenciais estabelecidos e ser criterioso na escolha dos recursos que serão utilizados no ambiente escolar, a fim de garantir que seja contemplada uma diversidade de grupos étnico-raciais.

Nas práticas educativas que se referem às culturas africanas e afro-brasileiras, torna-se primordial que se aborde sobre o continente africano, considerando sua pluralidade. As civilizações africanas se ergueram muito antes da chegada dos europeus, e contar a história delas a partir da perspectiva da escravização

Curiosidade epistêmica

É um conceito muito difundido por Paulo Freire, que nos remete à busca pelo conhecimento, suas origens e como esses saberes estão implicados na vida dos sujeitos. A curiosidade epistêmica requer um afastamento do que é comumente difundido, demanda reflexão, movimento, curiosidade sobre os processos.

é um equívoco, pois desconsidera toda a produção dos conhecimentos médicos, matemáticos, astrônomos, metalúrgicos e de escrita desenvolvidos pelos povos africanos, que influenciaram de modos distintos a cultura, a arte, a tecnologia, a religiosidade e as concepções filosóficas em muitas sociedades pelo mundo.

Desse modo, os projetos pedagógicos podem e devem referenciar esses conhecimentos, os valores africanos e as muitas formas de conceber o mundo como estratégia de reafirmar a participação de pessoas negras no processo civilizatório. Com isso, estamos nos referindo ao fato de que muitos povos, reinos, sociedades e etnias africanas, como Yorubás, Angola, Nagô, Jêje, Moçambique, Ketu, Mina, entre muitos outros trazidos para o Brasil, constituíram inúmeras formas de organizações sociais, políticas, artísticas e culturais de resistência e como lugar de memória, com o objetivo de fortalecer corpo/corporeidade/identidade, território/territorialidade, circularidade/ancestralidade, coletividade/oralidade, além de tempos/espaços como dimensões do ser social.

Nessa compreensão, a corporeidade nos remete à identidade, ao corpo como patrimônio a ser valorizado, bem como seu potencial na construção de sentidos e significados, produções de saberes e conhecimentos compartilhados; a oralidade faz emergir sentidos por meio da palavra dita, revela marcas de nossa existência; a circularidade nos propõe a renovação, a roda, o processo, a coletividade; a territorialidade como espaço de pertencimento e das trocas culturais; e, ainda, os tempos/espaços como lugar de encontro, conexão, trocas e comunhão.

Dito isso, para qualificar as propostas educativas desenvolvidas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras um recurso muito potente na Educação Infantil são os livros de literatura infantil. Por isso, a seleção do acervo literário deve ser feita comprometendo-se com a pluralidade de narrativas, privilegiando autores e autoras negras, em que pode-se

PARA SABER MAIS

Palestra TED em que Chimamanda expõe sobre o perigo da história única. Disponível em: https://youtu.be/wQk17RPuhW8. Acesso em: 16 fev. 2023.

Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: https://www.geledes.org.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS, Ale. *Rastros de resistência: Histórias de luta e liberdade do povo negro*. São Paulo: Panda Books, 2019.

apresentar o livro, fotos do(a) escritor(a), falar sobre seu país de origem, sua cultura, a trajetória de vida, a fim de evidenciar sua intelectualidade e capacidade criativa.

As histórias podem trazer protagonistas negros, que ora podem ser ficcionais, ora personalidades históricas, que viveram em diferentes épocas, que tratem de sentimentos, trabalho, amizade, viagens, sonhos, práticas culturais, relacionamentos familiares. A literatura e os gêneros literários podem enriquecer o repertório cultural das crianças, por meio de versos, poesias, crônicas e letras de músicas, contribuindo para a construção de novas formas de sentir e pensar, além de garantir a representatividade que, segundo Andrade (2020): "(...) tem como fator a construção de subjetividade e identidade dos grupos e indivíduos que integram esse grupo. O que isso significa? Significa que a representatividade não é apenas a organização de grupos buscando que seus interesses sejam representados e garantidos, mas é, sobretudo, parte da formação do que é o indivíduo que compõe esse grupo."

As linguagens artísticas, como teatro, cinema, dança, música, trabalhos manuais, desenho, fotografia e artes plásticas produzidos e/ou protagonizados por artistas negros ajudam a contar histórias.

Nesse sentido, o cinema como linguagem permite expandir a percepção dos sujeitos por meio de seu potencial pedagógico, imaginativo e subjetivo na formação humana. Para Felipe (2015), "mergulhar no universo do cinema é poder sentir outras emoções, porque as imagens em movimento têm um poder sobre o imaginário dos espectadores" (p. 43). Especialmente, na Educação Infantil há a

PARA SABER MAIS E SE INPIRAR

Coleção Black Power I e II – Personalidades

Coleção Lembranças Africanas. Autora: Sonia Rosa

PARA SABER MAIS E AMPLIAR O SEU OLHAR

Literafro – Portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Museu Afro Brasil – Memória e História/São Paulo. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa. Acesso em: 16 fev. 2023.

possibilidade de promover experiências significativas que situam as diferenças de maneira positiva, em que as crianças apreendem conhecimentos e, a partir deles, constroem sua identidade individual e coletiva.

Outro recurso muito presente no ambiente escolar é o mural, e ele também precisa ser usado com intencionalidade pedagógica para povoar a escola com outras referências étnico-raciais. Para Queiroz (2011), é importante questionar o sistema de representação composto pelo conjunto de imagens escolhidas que são compartilhadas na escola e circulam como representatividade, beleza, saber, poder e conhecimento. Por isso, a maneira como o mural é construído, os elementos culturais que são exaltados por meio dele, a valorização da produção das crianças, tudo isso pode colaborar na promoção da diversidade de culturas e seus sujeitos.

Já quando se trata da história, cultura e protagonismo dos povos originários, é preciso intensificar ainda mais o compromisso em descolonizar os saberes, realizar abstrações e ressignificações no âmbito social contemporâneo desses indivíduos, no sentido em que muitos são os equívocos sobre as comunidades indígenas.

Primeiramente, precisamos consagrar o fato de que a história dos povos indígenas no Brasil não começou com a chegada dos colonizadores. Para orientar nossas reflexões sobre o apagamento histórico dessas diferentes narrativas indígenas, contaremos com Freire (2000), que nos apresenta cinco ideias equivocadas que temos sobre os indígenas: índio genérico; culturas atrasadas; os índios pertencem ao passado; culturas congeladas; e o brasileiro não é índio.

Compreende-se por indígenas, povos originários ou povos indígenas os grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade por sua cosmovisão, ou seja, um modo particular de compreender o mundo, a passagem do tempo, as relações que se estabelecem, que têm língua própria, domínio das diferentes ciências, trajetória histórica, pela capacidade de resistência de seus indivíduos em manter a preservação da natureza e de diversos símbolos culturais, pela perpetuação de determinados saberes, tradições, oralidade, espiritualidade, danças, culinária e tantas outras coisas que ajudam a estabelecer a identidade pertencente àquele grupo.

Nessa proposta serão utilizados os termos “indígenas” e “povos indígenas”, a fim de nos remeter ao fato de que são muitas comunidades, variadas culturas, línguas e formas de existir, e a palavra “índio”, se não for acompanhada dessas ressalvas, tende a sufocar essas identidades como uma única possibilidade. Entretanto, é importante ressaltar que “o movimento indígena, surgido na década de 1970, decidiu que era importante manter, aceitar e promover as denominações genéricas como forma de

fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns" (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 120).

Uma das principais demandas coletivas está relacionada à proteção de seus territórios, que são alvos constantes de disputa e motivo de extermínio de indígenas por todo o país. Para os povos indígenas, o *território* é um elemento de imensa importância para a construção de sua identidade étnica, pois é símbolo de pertencimento, de continuidade e de cultura, em que se abrigam laços com a ancestralidade e as trocas culturais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo demográfico, realizado em 2012, eram 817.963 pessoas indígenas no Brasil, distribuídas em mais de 305 etnias e falando 274 línguas. Apesar do maior número de indígenas estar concentrado na Região Norte, eles estão presentes em todas as regiões do Brasil, morando em aldeias e em áreas urbanas. Isso significa que os povos indígenas não são somente parte da nossa história passada, eles compõem a identidade do Brasil hoje.

Outro equívoco que faz parte do nosso imaginário é que as culturas indígenas são atrasadas e/ou primitivas. Isso acontece porque, ao hierarquizarmos os sujeitos e seus conhecimentos, ignoramos a multiplicidade de saberes produzidos por eles como patrimônio cultural. Além disso, as culturas indígenas, assim como qualquer outra, não são estáticas, não ficaram congeladas no tempo e no espaço. Basta pensar que ninguém vive isolado, que nenhuma cultura é uma ilha. Assim também aconteceu e acontece com eles. Há indígenas vivendo aldeados de maneira totalmente isolada, mas há os que se utilizam de diferentes instrumentos tecnológicos, ar-condicionado, redes sociais, falam várias línguas, os que residem em contextos

PARA SABER MAIS E AMPLIAR O SEU OLHAR

BANIWA, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Via dos Saberes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

Educação em Rede – Volume 7: Culturas Indígenas, diversidade e educação. Rui de Janeiro: Sesc, 2019.

Série Índios no Brasil – Episódio 1: Quem são eles? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&t=1s. Acesso em: 16 fev. 2023.

Série Índios no Brasil – Episódio 7: Nossas terras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8ZOKP-IaB_U. Acesso em: 16 fev. 2023.

urbanos, que cursam graduação, mestrado, doutorado, são concursados e nem por isso deixam de ser indígenas. Todas essas possibilidades de ser e estar neste mundo representam ainda mais a riqueza da diversidade racial e cultural do nosso país.

O motivo de sabermos pouco ou quase nada sobre a história e as contribuições dos indígenas na construção do Brasil e do mundo diz sobre a urgência de um trabalho educativo verdadeiramente intercultural, sempre na compreensão de que a escola é um espaço de formação humana, logo, é o lugar mais propício para fomentar as mudanças sociais necessárias, partindo da desconstrução de estereótipos e preconceitos direcionados aos sujeitos e grupos subalternizados, com a circulação de outros saberes.

Para enriquecer e diversificar as propostas educativas e os materiais didáticos que tratem sobre as culturas indígenas, precisamos ampliar nosso repertório cultural conhecendo e consumindo uma variedade de produções indígenas, considerando gêneros literários, linguagens artísticas e materiais em audiovisual produzidos por povos diversos, como por exemplo, os Krenak, os Kaxinawá, os Yanomami, os Pankararu, os Maxacali, os Kaingang, os Tupinambá e os Munduruku.

Assim, as literaturas indígenas, aquelas cujos autores e autoras são pessoas indígenas, podem



Figura 3 – Sesc no Tocantins

ser uma excelente aliada para conhecermos suas culturas nas mais diferentes dimensões, por meio de contos, poemas, letras de músicas, crônicas, romances que contem da cosmovisão, dos valores, das tradições, das lutas, dos sentimentos, da violência e das relações de afeto. Isso nos ajuda a humanizar as pessoas indígenas, redimensionar a complexidade de suas dinâmicas socioculturais, além de situá-los em uma perspectiva contemporânea.

Salientamos que, além da literatura indígena, há a literatura indigenista, que não é produzida por pessoas indígenas, mas que tem como intuito favorecer o protagonismo deles, e a literatura indianista, que retrata a figura do indígena, mas de maneira genérica e estereotipada (BACK; BEATO-CANATO;

AMORIM, 2021). Por isso, é necessário sermos criteriosos na seleção dos textos que tratem das culturas indígenas na escola.

As produções indígenas que utilizam linguagens artísticas como as danças, as músicas, o grafismo e os trabalhos manuais também evidenciam a engenhosidade, a complexidade, a beleza e a cultura dos diferentes povos e podem ser importantes fontes de inspiração no trabalho educativo desenvolvido com as crianças durante todo o ano.



Figura 4 – Sesc em Rondônia

Finalizando nossa conversa...

Educar para as relações étnico-raciais requer povoar o currículo, o ambiente escolar e os materiais didáticos com outras epistemologias. Para isso, Noguera (2012) propõe que é necessário exercitar a "pluriversalidade de pensamento, de narrativas, a construção de outros saberes e uma multiplicidade de formas de conceber a vida e as relações sociais humanas" (p. 65-66).

Nesse compromisso de descolonizar os saberes, a formação docente, inicial e continuada torna-se estratégica para subsidiar reflexões críticas que possam transformar a realidade de discriminação racial forjada nas relações verticalizadas da sociedade brasileira. Desse modo, a luta por equidade de direitos deixa de ser algo exclusivo das populações negras, indígenas e de outros grupos subalternizados para ser uma ação concreta, política e constante.

Assim, a educação precisa ser concebida como instrumento de formação humana, que qualifica as relações, evidencia a agência, o protagonismo de múltiplos sujeitos e as estratégias de resistência contra as hierarquias sociais, promovendo, assim, diferentes contextos de aprendizagem, considerando-se a organização de tempos e espaços.

PARA SABER MAIS e BRINCAR

Centro de Referências de Educação Integral – 6 brincadeiras indígenas para divertir crianças e aproximar culturas. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/6-brincadeiras-indigenas-para-divertir-criancas-e-aproximar-culturas/. Acesso em: 16 fev. 2023

PARA SABER MAIS

Allan de Souza (Pevirguladez). Disponível em: https://www.instagram.com/reel/ChXCrdKAvsC/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D . Acesso em: 16 fev. 2023.

Aprenda a fazer tons de pele. Aprenda Como Fazer Tons de Pele // Dicas de Pintura a óleo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FWPJVK6uP2A. Acesso em: 16 fev. 2023.

Aziza Editora. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChIpFWXvh0H/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D . Acesso em: 16 fev. 2023.

Como fazer tons de pele. Tons de Pele Como fazer Várias cores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cb7ss0nc1xs. Acesso em: 16 fev. 2023.

Deixa que eu conto – Cada um é como pode. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=keYH7zcBwuk&list=PLg5IhsOl5bLX4en3lJnbboi5NAtDqjWE_&index=157. Acesso em: 16 fev. 2023.

Deixa que eu conto – O que é um Quilombo? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QthlP_Hcac8&list=PLg5IhsOl5bLX4en3lJnbboi5NAtDqjWE_&index=156. Acesso em: 16 fev. 2023.

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Eduka Kilombo. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCehuyzNFAFR9MUkd5sh1RcQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

Olhos de Erê. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l4W_-h2AiG8&t=1s. Acesso em: 16 fev. 2023.

Portal Lunetas – jogo de cartas antirracista. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Chcrn8ksVbj/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023

Portal Lunetas – trecho da entrevista com Emicida. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/Ch0nz6oD80b/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

Para educadores

Django livre. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6QuL1pNp5Uo. Acesso em: 16 fev. 2023.

Infiltrado na Klan. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bbOJwWSEUmo. Acesso em: 16 fev. 2023.

AmarElo – É tudo pra ontem. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg. Acesso em: 16 fev. 2023.

12 anos de escravidão. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a7c5ReE70tI. Acesso em: 16 fev. 2023.

Histórias cruzadas. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1QYhAOPE0us. Acesso em: 16 fev. 2023.

A hora do show. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g8V5pvduhsg. Acesso em: 16 fev. 2023.

Mississipi em chamas. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9D2_o70kj7s. Acesso em: 16 fev. 2023.

A cor púrpura. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RsGG6YhEh2s. Acesso em: 16 fev. 2023.

Duelo de titãs. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_4fpNM2tCQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

Faça a coisa certa. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nj2XmrEW9jA. Acesso em: 16 fev. 2023.

Corra! Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mDGV5UucTu8. Acesso em: 16 fev. 2023.

Malcolm X. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sx4sEvhYeVE – Acesso 16 fev. 2023.

A 13ª emenda. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=krfcq5pF8u8. Acesso em: 16 fev. 2023.

Eu não sou negro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LAfLH2cTEOQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

Selma: Uma luta pela igualdade. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EwvxtJwbRgM. Acesso em: 16 fev. 2023.

Amistad. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pMNArpFZXk0. Acesso em: 16 fev. 2023.

A negação do Brasil. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5E92KTG_HIY. Acesso em: 16 fev. 2023.

Quanto vale ou é por quilo? Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xvZyZfaR-MI. Acesso em: 16 fev. 2023.

Entre os muros da escola. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QPXyGosb3_g. Acesso em: 16 fev. 2023.

Encontrando Forrester. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YMx_ca4EQJc. Acesso em: 16 fev. 2023.

Estrelas além do tempo. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx3PVtrU-Os. Acesso em: 16 fev. 2023.

Chico Rei. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xD58htBOx9Y. Acesso em: 16 fev. 2023.

Vista a minha pele. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JIvjTmQgXOA. Acesso em: 16 fev. 2023.

Besouro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NhrSIxqDSEw. Acesso em: 16 fev. 2023.

Invictus. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=211tsGoram8. Acesso em: 16 fev. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACK, R.; BEATO-CANATO, A.P.M.; AMORIM, M.A. *Etno-histórias nas escolas brasileiras*: um caminho de aproximação com os povos indígenas. Gragoatá., Niterói, v.26, n.56, p. 1018-1051, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49151>

CAVALLERO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2012.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110p.: il. (Série Traçados, v. 3).

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe.* São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, J.R. Bessa. "Cinco ideias equivocadas sobre o índio." In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro, 2000, p. 17-33. Manaus-Amazonas.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor.* Rio de Janeiro: Record, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro.* São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUERA, Renato. "Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluridiversidade." Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n.18: maio/out, 2012.

QUEIROZ, Cláudia. De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afro diáspora em uma escola em Acari. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17834/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Claudia%20Alexandre%20Queiroz%20-%202011%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala.* São Paulo: Jandaíra, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro.* Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Para crianças

Hair Love. Curta conta a história de um pai afro-americano tentando pentear o cabelo da filha pela primeira vez. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qXwWxRjrVA8. Acesso em: 16 fev. 2023.

Oxum. Curta de animação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0BQ21eL48Mk. Acesso em: 16 fev. 2023.

Kiriku e a feiticeira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q4IuNCxQ-gs. Acesso em: 16 fev. 2023.

Khumba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZVPHu6rxajI. Acesso em: 16 fev. 2023.

A princesa e o sapo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=thzp0hsBBu0. Acesso em: 16 fev. 2023.

Zarafa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gQzTUegMS8g. Acesso em: 16 fev. 2023.

ALMEIDA, Gercila. *Bruna e a galinha d'Angola.* Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

EMICIDA; FANRINI, Aldo. *Amoras.* Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.

FIGUEIREDO, Janaína De. *Sapatinho de Makota.* Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

LODY, Raul. *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem.* Pallas: Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, André. *Obax.* São Paulo: Brinque-Book, 2010.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Os reizinhos do Congo.* São Paulo: Paulinas, 2004.

RUMFORD, James. *Chuva de manga.* São Paulo: Brinque-Book, 2005.

8. Brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil

> *As crianças não brincam de brincar.*
> *Brincam de verdade.*
>
> (QUINTANA, 1994)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira, e apontam que garantir às crianças o direito à brincadeira é um dos objetivos das instituições de Educação Infantil:

> *A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)*

Neste sentido, é fundamental questionar cotidianamente: ao planejar ações com as crianças ficam evidenciadas as intencionalidades didáticas para que sejam assegurados os eixos interações e brincadeiras?

Acreditamos que é preciso "brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais,



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul


Figura 2 – Sesc no Paraná



Figura 3 – Sesc na Bahia

sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018 p. 38). A maneira como temos organizado o cotidiano das escolas assegura que esses princípios sejam atendidos?

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao brincar, ela tem a possibilidade de reconstruir elementos do mundo que a cerca e de atribuir-lhe novos significados, elaborar sentimentos e situações vividas, apropriando-se do mundo e produzindo cultura.

Brincando, a criança cria uma situação imaginária na qual pode assumir diferentes papéis, agindo de modo diferente daquilo que ela realmente é. Ela pode se tornar o pai, a mãe, outra criança, um dinossauro, uma onda do mar, um avião ou outros personagens imaginários. É pela brincadeira que desenvolve seu potencial criativo, se apropria do mundo, estabelece relações e constrói sua identidade. Vigotski (2007) afirma que é por meio do brincar que a criança se apropria do mundo real:

> *(...) [brincar] cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. (...) a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, [o brincar] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2007, p. 134)*

Figura 4 – Sesc no Rio Grande do Sul



As brincadeiras que fazem parte do acervo cultural da nossa sociedade precisam ser ensinadas para que possamos perpetuá-las. Esse é um importante legado lúdico da nossa humanidade, pois se relacionam com os costumes, os modos e as formas de viver do nosso povo. Brincar se aprende! As brincadeiras que conhecíamos nas ruas, nas praças, nos clubes estão deixando de existir, uma vez que eram transmitidas oralmente de geração a geração. A aprendizagem acontecia com os amigos e aquela

Figura 5 – Sesc no Rio Grande do Sul





Figura 6 – Sesc em Pernambuco

brincadeira que não dominávamos tão bem era experienciada na ação até que fôssemos capazes de brincar para valer, a exemplo do denominado "café com leite". Podíamos não saber jogar bem a queimada, mas estávamos ali, no meio da rua, correndo com os amigos mais velhos, até que pegássemos o jeito da brincadeira. Hoje, a escola é um dos primeiros espaços de coletividade que as crianças frequentam. Isso aumenta muito a responsabilidade das instituições de ensino, sendo papel da escola ampliar o repertório lúdico de brincadeiras conhecidas pelas crianças. Portanto, apresentar os brinquedos cantados e as brincadeiras tradicionais para nossos meninos e nossas meninas é uma atitude fundamental para que possamos alargar o repertório brincante das nossas escolas e também para assegurar a nossa história cultural.



Figura 7 – Sesc em Pernambuco



Figura 8 – Sesc em Pernambuco

As escolas devem ter um acervo lúdico variado, ampliando sempre novas propostas junto às crianças. Para tanto, é importante que se pense na diversidade de brinquedos que ofertamos para as crianças, pois além dos brinquedos industrializados, que enriquecem o imaginário infantil, como bonecas, carrinhos, bolas, entre outros, há ainda um universo de brinquedos artesanais que possibilitam às crianças perceberem como foram produzidos e quais materiais foram utilizados, pela sua simplicidade de produção, ampliando as possibilidades do brincar e a construção de brinquedos pelas professoras, crianças e comunidade educativa, considerando o seu potencial cultural, educativo e relacional.

Além disso, contamos com os brinquedos/materiais de largo alcance, que são aqueles que viabilizam à criança inúmeras possibilidades de brincadeira, sem direcioná-las para uma

Materiais de largo alcance

Materiais que favorecem a imaginação criadora, pois não se prestam a um único propósito, podem se transformar naquilo que a criança desejar. Favorecem também o brincar livre. Entre eles, podemos citar: folhas, pedrinhas, tecidos, tocos, gravetos, caixas, potes, pneus, tijolos, canos etc.
A qualidade dos materiais promove a oportunidade de experiências estéticas, poéticas e lúdicas para as crianças.

brincadeira estruturada. Como exemplo temos tijolos, carretéis, cones, as linhas, tiras de malha, tampinhas de garrafa, papelão, tecidos variados e os materiais advindos da natureza, como sementes variadas, cortiça, grãos, folhas, gravetos, entre outros materiais que exploram a criatividade e a inventividade. O interacionista russo Leontiev (1903-1979), estudioso do jogo infantil, dá a esses materiais o nome de objetos de largo alcance, porque permitem diferentes usos, ao contrário dos materiais estruturados que têm um fim em si mesmo. Corroborando com Klisys (2010), quando a criança brinca com esses objetos as capacidades de invenção e imaginação se ampliam, permitindo transformá-los segundo sua própria ótica. O foco desse material está na potência da criança e em sua interação e criação. Quanto mais conseguir gerar possibilidades, maior a qualidade do brinquedo, cuja riqueza está na imaginação de quem o constrói.

Deve-se ampliar as possibilidades lúdicas das crianças recorrendo a esses brinquedos/materiais versáteis, que podem ser transformados no que a imaginação desejar. Tecidos de diferentes tamanhos podem ser usados para modificar o ambiente, como na montagem de cabanas, para cobrir uma mesa virada de cabeça para baixo, ou para serem transformados em vestidos, capas, perucas, turbantes, tapetes e elementos cênicos, como um rio, o oceano, o céu e tudo o que a imaginação das crianças e da professora propuser. Blocos grandes



Figura 9 – Sesc no Tocantins

e pequenos servem para diferentes construções; pedras e seixos podem ser usados em construções tridimensionais e também na criação de desenhos e mandalas; cordas de diferentes tamanhos e espessuras têm várias utilidades; caixotes e caixas de diferentes tamanhos podem ser encaixados, empilhados e agrupados; latas, panelas e tubos de PVC podem se transformar em instrumentos de som e ser utilizados pelas crianças em suas explorações e também pelos adultos, em construções pontuais ou mesmo permanentes.

A ampliação dos recursos lúdicos (brinquedos industrializados, artesanais e de largo alcance) nas escolas possibilita considerar o brincar na sua diversidade e riqueza de propostas. É preciso incrementar a qualidade do brincar. Afinal, o brinquedo é pretexto para a brincadeira acontecer – elo entre crianças que se reúnem em torno dele.



Figura 10 – Sesc no Rio Grande do Sul



Figura 12 – Sesc no Distrito Federal



Figura 11 – Sesc em Minas Gerais

Cabe à escola propiciar experiências de contato com brinquedos dos mais variados tipos, ampliar propostas nas quais as crianças aprendam brincando, favorecendo a criação e a produção de brinquedos que incentivem o imaginário infantil. Se a escola é lugar de aprofundamento da cultura, cabe ampliar a oportunidade de realizar atividades lúdicas com brinquedos de norte a sul do país, feitos com uma diversidade de materiais, texturas, cores, cheiros e a especial qualidade de trazer fortemente a marca de quem os produziu.

A imaginação que brinca precisa ser nutrida pela experiência, conforme enfatiza Jorge Larrosa (2002):

> *(...) Somente o sujeito da experiência está aberto a sua transformação. A experiência não é o caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (LARROSA, 2002, p. 28)*

A brincadeira é a linguagem da criança. Brincando ressignifica o mundo e desenvolve a imaginação criadora. O brincar "é imaginação em ação" (FRIEDMANN, 1996). Quando brincam estão em inteireza, em estado de suspensão, imersas, plenas naquela situação. Por este motivo, o brincar constitui-se no eixo da ação pedagógica, pois permite à criança elaborar conceitos e compreender este mesmo mundo.

Promover ações nas quais as crianças construam o conhecimento de si e do outro é também um dos eixos fundamentais na Educação Infantil. A interação entre crianças, entre crianças e educadores e entre crianças e o ambiente promove aprendizagens com significado, a troca de experiências e a construção da sua identidade e da identidade do grupo do qual faz parte.

Ao organizar as crianças em dupla, pequenos ou grandes grupos, a professora precisa fazê-lo de modo intencional, adequando à interação que acontecerá de acordo com o propósito didático que pretende alcançar em cada experiência que propõe.

É importante garantir que as crianças possam interagir com outras crianças de idades diferentes das suas. Planejar momentos de brincar ou de socializar conhecimentos construídos com turmas de outras idades, para contar uma descoberta feita na investigação de um projeto, ensinar uma brincadeira nova, ler uma história que sabem de cor, compartilhar uma receita produzida, é excelente para favorecer a interação, a troca e a construção de afetos. É a possibilidade de interagir com crianças da mesma faixa etária e de diferentes idades que favorece a construção da cultura infantil, tendo a brincadeira como o principal elo para isso acontecer.



Figura 13 – Sesc em Rondônia



Figura 14 – Sesc em Santa Catarina

Se acreditamos que os sujeitos aprendem na troca, como aponta Vigotski (1991), precisamos criar intencionalmente momentos que favoreçam que as experiências pessoais possam ser partilhadas e desenvolvidas. É fundamental lembrar que aprendemos por cem linguagens, então, cabe à professora de Educação Infantil planejar intencionalmente situações variadas, nas quais as crianças possam aprender de modos diversos.

Se desejamos que nossas crianças ampliem os repertórios e vocabulários que fazem parte da cultura lúdica da infância, precisamos organizar contextos de interação com outras crianças, professoras e adultos (informantes da cultura). Neste sentido, a professora tem um papel determinante, pois é ela quem seleciona, prevê e organiza os materiais, os objetos, o espaço, valorizando a brincadeira como a principal linguagem da vida da criança.

Ao brincar e interagir com o mundo, as crianças falam muito de si, narram suas angústias, seus medos, suas alegrias, seus planos, seu jeito de entender o mundo. Falam das suas potencialidades, protagonizam suas histórias, contam das suas limitações. Brincando e interagindo, as crianças fazem poesia, como já dizia nosso Manoel de Barros:



Figura 15 – Sesc no Distrito Federal

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.
Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p. 49)

E por falar em brinquedos e brincadeiras

> *Para bem criar passarinho é conveniente amar as quedas de cachoeiras, as águas evoluindo nos rios e barulhos de chuva sobre as telhas, imitando grãos em peneira. Isso se faz possível se houver liberdade para as buscas, tempo para a solidão e saudades mansas de outros lugares ainda por conhecer.*
>
> (QUEIRÓS, 2009)



Figura 16 – Sesc na Paraíba

Os brinquedos são portadores de cultura e muitos deles trazem significados que as crianças, em suas brincadeiras, podem reconhecer e transformar. Assim, além dos materiais de largo alcance, também é interessante que a escola tenha, em seu acervo, alguns brinquedos industrializados e disponíveis no mercado, desde que escolhidos com critério, como bonecas representativas de diferentes raças e culturas, casa de bonecas, carrinhos, minimobília e miniutensílios para brincar de casinha, kit de utensílios médicos, kit de ferramentas, quebra-cabeças, jogos de construção que permitam montar e desmontar, além de brinquedos típicos das culturas regionais e das comunidades em que estejam inseridas.

Esses brinquedos podem ser organizados e oferecidos de forma atraente, possibilitando não apenas a exploração pelas crianças, mas também a criação de enredos e o faz de conta. Destaca-se aqui a importância da observação da professora sobre como as crianças brincam, quais seus temas e suas preferências.

O acervo deve ser escolhido e composto cuidadosamente, para que os brinquedos sejam de boa qualidade, resistindo à utilização frequente das crianças, e não excessivamente estereotipados. Segundo Brougère (1994), esse material deve estar constantemente em avaliação pela equipe de professoras, sendo escolhido e enriquecido ao longo do ano: alguns brinquedos podem ser adicionados, outros retirados, outros novamente integrados às brincadeiras algum tempo depois. Nesse sentido, os brinquedos podem ser de uso coletivo e circular por toda a escola, organizados em um local comum e utilizados ora por um grupo, ora por outro.

PARA SABER MAIS

Ateliê Quero Quero. http://www.ateliequeroquero.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Aventuras de uma caixa de papelão (The Adventures of a Cardboard Box). Disponível em: https://vimeo.com/25239728?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=1527336. Acesso em: 16 fev. 2023.

Gamar Brinquedos. https://www.magoobrinquedos.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

GIROTTO, Daniela. *Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica.* São Paulo: Peirópolis, 2013.

KLISYS, Adriana. *Ciência, arte e jogo*: Projetos e atividades lúdicas na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2010.

KLISYS, Adriana. *Quer jogar?* São Paulo: Editora Edições Sesc, 2010.

Laboratório de Educação. https://labedu.org.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Mapa do brincar. https://mapadobrincar.folha.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

SESC. Departamento Nacional. *Brinquedos do Brasil*: invenção de muitas mãos. Rio de Janeiro, 2018.

Território do brincar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4. Acesso em: 16 fev. 2023.

9. Criança e natureza

Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...
Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!
Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.
Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!
Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?
Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
se eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!

(BANDEIRA, 1994)

Entendemos que, assim como há uma pluralidade de infâncias, há uma diversidade de naturezas. Reconhecemos que os seres humanos são, simultaneamente, seres de cultura e de natureza; e que



Figura 1 – Sesc em Minas Gerais

o pertencimento à natureza foi se perdendo no mundo moderno. Precisamos refazer os elos de proximidade com o mundo natural.

Quais são as suas memórias de infância na natureza? Do que você mais gostava de brincar? Do que brincam as crianças atualmente? Brincam na natureza? Partindo dessas questões, podemos relembrar as brincadeiras que fazíamos relacionadas aos quatro elementos da natureza: terra, ar, fogo e água, sobre o que aprendíamos ao longo do processo e como eram prazerosas essas brincadeiras. É fundamental que a professora se conecte com sua criança interior para lembrar as experiências vividas.

É imprescindível também que se interesse mais sobre a natureza, para que, como as crianças, aprenda sobre o mundo, experimentando e descobrindo suas sensações quando está nesta relação, uma vez que este contato é essencial para a mudança de comportamento em relação à forma

de ver como criança e natureza se relacionam profundamente.

Refletir sobre as condições favoráveis para as crianças crescerem em contato com a natureza é primordial, visto que estão cada vez mais emparedadas e sem tempo e liberdade para interagir em espaços mais amplos e verdes.

> *O distanciamento atual entre crianças e natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário. (BARROS, 2018, p. 14)*

Na infância, o convívio com a natureza ocorre por meio do ato de brincar livremente. O direito ao brincar é garantido desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no artigo 16, IV, onde encontra-se destacado: "o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se".



Figura 2 – Sesc em Minas Gerais



Figura 3 – Sesc no Amazonas



Figura 4 – Sesc na Paraíba



Figura 5 – Sesc no Ceará



Figura 6 – Sesc no Paraná

Muitas crianças, em especial as que estão inseridas em contextos urbanos, têm pouco contato com ambientes naturais. Portanto, cabe à escola promover essa convivência para que cresçam e se desenvolvam em contato direto com a natureza.

As crianças precisam brincar com e na natureza. Com a natureza, se conectando com a vida, pois ninguém se mantém igual ao momento em que iniciou esse contato, que representa ancestralidade, interagindo com o mundo e percebendo seus movimentos. Brincar é uma forma livre, genuína, de pesquisa, interação e investigação. A natureza é a essência do mundo, por isso é importante brincar na natureza. Isso pode ocorrer em uma área externa, um quintal, um jardim, uma praça próxima à escola, enfim, um espaço no qual se possa explorar, vivenciar e experimentar, aproximando-se dos elementos naturais, onde a descoberta e a imaginação fluem.

Brincadeiras com água, terra, folhas, gravetos, pedras e outros elementos naturais são fundamentais para que a criança viva experiências significativas e desenvolva seu potencial criativo.

Interagir com a terra, a lama ou a areia, fazer tinta com flores e plantas, brincar de caçar minhocas e outros bichos do jardim, sentir suas texturas e aromas, observar esses pequenos animais, explorar com todos os seus sentidos, aventurar-se. As crianças observam como algo extraordinário o que muitas vezes é simples e comum aos olhos dos adultos.



Figura 7– Sesc no Sergipe

Subir em árvores, balançar nos seus galhos, andar sobre as raízes, rolar na grama, correr, pular, rolar, sentir com todo o corpo a abundância e exuberância da natureza. Essas experiências são vitais para os seres humanos e, principalmente, para as crianças, que estão em processo de conhecimento do mundo e de si próprias. O contato com a natureza abre um mundo de possibilidades, de transformações e criações para a imaginação. Corroborando essa ideia, Piorski destaca que:

> *Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016 p. 19 e 20)*

Uma proposta interessante para tornar mais verdes os pátios e as áreas das escolas é a organização de parques naturalizados, que são espaços para interação e brincadeiras construídos com elementos naturais, como plantas, pedras, troncos, árvores etc., além de poder reaproveitar materiais já existentes. Podem conter aromas e cores diferentes, pequenas florestas, caminhos naturais, possibilitando



Figura 8 – Sesc no Rio Grande do Norte



Figura 9 – Sesc no Paraná

Transtorno de déficit de natureza

Termo cunhado pelo jornalista Richard Louv (2016) para evidenciar a falta de contato com a natureza na infância. Segundo o autor, o brincar livre fomenta "a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança".

que as crianças brinquem e tenham uma relação afetiva com a natureza.

O escritor e jornalista norte-americano Richard Louv (2016, p. 119) cunhou o termo "transtorno de déficit de natureza" para chamar atenção para a importância do convívio com a natureza.

Observando e explorando a natureza, as crianças constroem novos conhecimentos, desenvolvem habilidades e se divertem, realizando descobertas que só o meio ambiente pode oferecer. É também papel da escola promover o contato direto da criança com a natureza, por meio de brincadeiras, experiências, investigações, observações, análises e pesquisas do meio natural e dos elementos oferecidos pela natureza.

A natureza é acolhimento, desafio, exploração, descobertas, inspiração, sensação, conexão com a vida, sendo nós, seres humanos a própria natureza. Como somos natureza, essa aproximação ou reaproximação é essencial, pois "quando brincam as crianças aprendem muitas coisas: a criar vínculos com os outros, a dialogar, a resolver conflitos, a respeitar quem pensa diferente, a socializar-se, a ter atitudes solidárias, a adquirir normas de comportamento, a colocar-se de acordo com o outro, a ceder, a cooperar, a ser constantes, a ser organizadas (...)". (Jardin Fabulinus, 2016, nº 1, p. 18)

A vivência com a natureza é um passo essencial para que as crianças se conscientizem da importância da preservação e do cuidado com o meio ambiente.

Buscamos que a criança se torne um adulto sensível aos problemas ambientais do mundo, portanto, práticas que estabelecem o vínculo entre a criança e a natureza desde cedo são mais assertivas do que ações descontextualizadas como um

desenho de cestas de lixo de cada cor, para ensinar que não há ser humano sem cuidar da natureza.

A literatura pode ser um bom caminho para aproximar as crianças dos temas relacionados à natureza. Sabemos o quanto a leitura contribui para a formação das crianças em diversos aspectos. Uma estratégia é trazer para as rodas de leituras diárias, que já fazem parte da Educação infantil, títulos que tenham a natureza como tema.

O espaço educativo deve conjugar o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade como forma de resgatar o pertencimento à natureza e promover uma vida mais saudável.



Figura 10 – Sesc no Rio de Janeiro

PARA SABER MAIS

10 livros inspiradores para crianças. Disponível em: https://conexaoplaneta.com.br/blog/natureza-em-dez-livros-inspiradores-para-criancas/. Acesso em: 16 fev. 2023.

10 livros sobre preservação ambiental para crianças. Disponível em: https://ciclovivo.com.br/vida-sustentavel/equilibrio/10-livros-sobre-preservacao-ambiental-para-criancas/. Acesso em: 16 fev. 2023.

11 livros infantis para encantar as crianças pela natureza. https://lunetas.com.br/livros-infantis-para-encantar-as-criancas-pela-natureza/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Alana. www.alana.org.br. Acesso em: 16 fev. 2023.

Biblioteca da floresta. Disponível em: https://www.instagram.com/bibliotecadafloresta/. Acesso em: 16 fev. 2023.

BODENMÜLLER, Celine; ANELLI, Luiz. *ABCDinos*. São Paulo: Peirópolis, 2015.

BODENMÜLLER, Celine; ANELLI, Luiz. *ABCDEspaço*. São Paulo: Peirópolis, 2018.

Brincando com a natureza na cidade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iwfaRlbOW08&list=PLwtaWcfcrGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR&index=38. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2004.

O começo da vida 2. Disponível em: https://ocomecodavida2.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Contos da capivara. Disponível em: https://open.spotify.com/show/5OtwcoEiWUExFzrAfpOw8L. Acesso em: 16 fev. 2023.

Criança e natureza. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CewiyluIhdT/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

HORN, Maria da Graça; BARBOSA, Maria Carmem. *Abrindo as portas da Educação Infantil*: viver e aprender nos espaços externos. Capítulo 2. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 44-47.

Livro Lá Fora – Guia para descobrir a Natureza – Capítulo 1 – Nós e natureza, uma longa história.

Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Livro_Parques_Naturalizados.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Miradas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jySpwp_3x-g&list=RDCMUCCJByYzJ3TpL7ty2ydjBxVw&index=2. Acesso em: 16 fev. 2023.

MURRAY, Roseana. *Abecedário poético de frutas*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

A natureza em dez livros inspiradores para crianças. Disponível em: https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3758. Acesso em: 16 fev. 2023.

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

Quando o risco vale a pena. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DCULd07RzpQ&list=PLwtaWcfcrGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR&index=40. Acesso em: 16 fev. 2023.

Ser criança é natural. www.facebook.com/sercriancaenatural. Acesso em: 16 fev. 2023.

Ser criança é natural. www.instagram.com/sercriancaenatural. Acesso em: 16 fev. 2023.

Ser criança é natural – Fazer a relação entre criança e natureza acontecer. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChUvOKKOClG/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

SOUZA, Glaucia de. *Um jardim de A a Z*. Porto Alegre: Edelbra, 2020.

SOUZA, Glaucia de. *Um pomar de A a Z*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

Tempo do brincar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NqKl47AfJnA&list=PLwtaWcfcrGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR&index=39. Acesso em: 16 fev. 2023.

TIRIBA, Léa. *Educação Infantil como direito e alegria*: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2018.

VALERIO, Geraldo. *Abecedário dos bichos brasileiros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

Verdejando o aprender. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RVtV6V4_mp8&list=PLwtaWcfcrGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR&index=41. Acesso em: 16 fev. 2023.

VIANA, Klevisson. *Abecedário dos bichos*. Porto Alegre: Edelbra, 2013.



Figura 1 – Sesc em Pernambuco

10. Criança pequena em ambientes coletivos: educar e cuidar

Cuidar, portanto, na Educação Infantil, pede uma visão imbricada com o educar. É uma ação integrada que envolve conhecimentos sobre a criança e suas famílias, seu desenvolvimento nas diferentes dimensões, vínculos afetivos e os necessários e bem-vindos procedimentos corretos para manter a saúde das crianças em ambientes coletivos.

(CARVALHO, KLISYS, AUGUSTO, 2006)

A Educação Infantil surgiu no Brasil como uma instituição assistencial para atender à necessidade das mulheres que começavam a entrar no mercado de trabalho. As crianças ficavam durante longos períodos nessas instituições e precisavam ser cuidadas. Assim, durante muito tempo, cuidar foi o principal objetivo da Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB 20/2009 aponta que

> *(...) A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.*
>
> *Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (Item 1)*



Figura 2 – Sesc no Rio de Janeiro

A necessidade da superação da dicotomia entre o sentido de cuidar e educar tem sido tema de um dos mais profundos debates que marcaram a Educação Infantil brasileira nos últimos 30 anos. A concretização, pela Constituição de 1988, do atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças e a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), apontaram para a importância de que as instituições de Educação Infantil revissem sua identidade, buscando superar o assistencialismo e ampliar a compreensão do que vem a ser cuidar e educar, integrando esses dois eixos nos contextos de atendimento às crianças pequenas.

No paradigma contemporâneo da Educação Infantil, o cuidado humano é muito mais do que simplesmente atender às necessidades físicas básicas das crianças: não se trata, portanto, apenas de alimentar, trocar fraldas ou garantir seu repouso quando necessário. Também as ações de educar não podem ser relacionadas exclusivamente às atividades intelectuais ou de aproximação do conhecimento socialmente construído que a escola de Educação Infantil deve promover. De fato, quando uma professora acompanha as crianças nos momentos de refeição, buscando evidenciar o sabor dos alimentos ou orientando para servirem-se de acordo com suas preferências; ou quando as acompanha ao banheiro para orientá-las em procedimentos de cuidado de si e higiene, está não apenas cuidando, mas educando-as, se considerarmos as aprendizagens de autoconhecimento, autoestima e autonomia que estão em jogo em momentos como esses. Da mesma forma, o modo como a professora organiza uma proposta de leitura, garantindo o conforto das crianças, preocupando-se com que todas consigam ver o livro que têm nas mãos ou respondendo atenciosamente a suas perguntas, aponta para o cuidado com cada uma delas e com o grupo em momentos tradicionalmente compreendidos apenas como "educativos".

Assim, há alguns anos – e em especial no período imediatamente posterior às transformações propostas pela LDB/96 e pela

integração das creches e pré-escolas ao Ensino Básico – o fato de a professora de Educação Infantil, entre suas competências profissionais, passar a cuidar das crianças, muitas vezes gerou resistência. Para muitos, o cuidado com as crianças não deveria ser de sua responsabilidade, e sim apenas da família ou mesmo de outros profissionais que a escola poderia optar por manter em seu quadro de funcionários para o atendimento das necessidades básicas ou de saúde das crianças. Muitas dessas professoras partiam, como é comum ainda hoje, de uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, que relacionava o *cuidar* apenas com o cuidado físico, mais do que com uma atenção ao desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, a perspectiva contemporânea de Educação Infantil brasileira passa a olhar para o desenvolvimento da criança de maneira integrada, entendendo *educar* e *cuidar* como processos complementares e indissociáveis. Este olhar deve resultar em práticas pedagógicas que acreditem nas competências infantis e que medeiem a construção de significações e habilidades pelas crianças, desde seu nascimento.

Atender às crianças em suas necessidades de saúde, orientá-las a cuidar bem de si próprias e a gostarem de si, interessar-se pelo modo como se comportam em momentos de conflito e ajudá-las em seu encaminhamento fazem parte das funções da professora de Educação Infantil na atualidade. Infelizmente,



Figura 3 – Sesc no Mato Grosso do Sul

nem sempre essas competências são trabalhadas ou discutidas em sua formação inicial, ainda hoje defasada e distante da ideia de profissionalismo apontada pelo Parecer CNE/CEB 20/2009:

> *(...) cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e*



Figura 4 – Sesc no Mato Grosso do Sul



Figura 5 – Sesc no Mato Grosso

> *com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Item 4)*

Estamos falando, portanto, de um momento histórico em que não apenas se reconhece a Educação Infantil como época privilegiada para experiências ricas de descoberta de si, cuidado e autonomia das crianças; mas também para a especialização de suas professoras, comprometidas com o cuidado e com a educação dos pequenos e, como consequência, com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No que diz respeito às práticas com bebês e crianças bem pequenas, hoje é possível ir além da busca da integração entre os tão dicotomizados "cuidado" e "educação", aspecto que marcou a luta pela qualificação das creches e a compreensão da natureza tão particular da Educação Infantil de 0 a 3 anos nas últimas décadas em nosso país, compreendendo o cuidado de si e do outro como um eixo do trabalho pedagógico. Assim, cuidar e educar devem ser entendidos como ações permanentes no currículo, já que o cuidado está presente em todos os momentos do cotidiano das crianças. O interesse do adulto, a ludicidade, a consciência de que cuidar não é apenas um ato mecânico e associado exclusivamente ao cuidado físico devem fazer parte da compreensão do papel da professora. A maneira como acolhe as crianças na chegada ou se despede delas ao final da jornada, prepara o ambiente, fala com as crianças, inicia ou encerra as propostas, promove as transições entre uma e outra ou as atende nos momentos de cuidado pessoal está igualmente relacionada ao cuidado

das crianças e de suas aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o ambiente.

As crianças aprendem sobre o cuidado e sobre como se cuidar *sendo cuidadas*. O ato de cuidar é *humanizador* – tornamo-nos humanos cuidando e sendo cuidados. Sendo indissociáveis, cuidar e educar estão presentes em todos os momentos.



Figura 6 – Sesc no Sergipe

Vamos conversar um pouco mais sobre as ações cotidianas?

Atividades de atenção pessoal: sono, higiene e alimentação

As atividades de atenção pessoal surgem com significados mais amplos. Em um currículo vivo, em que o bebê é sujeito, o momento do banho e das trocas definidos estritamente pelos adultos já não têm lugar, pois as crianças são singulares e a expressão de suas necessidades fisiológicas não necessariamente coincide. Isso implica que a rotina seja viva, na qual o atendimento às necessidades de atenção pessoal das crianças aconteça o tempo todo, à medida que se apresentem. Mais uma razão para que o ambiente da Educação Infantil seja amplo, organizado e cuidado, que ofereça a possibilidade de pequenos agrupamentos em torno de materiais e propostas interessantes que, desse modo, permitam que enquanto uma criança é atendida no trocador ou no chuveiro por uma professora, outros adultos estejam observando as outras crianças, envolvidas em propostas que não dependam estritamente da diretividade do adulto. Isso é bastante diferente das rotinas características



Figura 7 – Sesc em Santa Catarina

no passado, em que o adulto determinava o início e o término, bem como a duração de todos os momentos da rotina, inclusive os de cuidado pessoal.

Aprendizagem do uso do banheiro e desfralde

Um dos aspectos importantes da Educação Infantil é o acompanhamento do progressivo controle dos esfíncteres e a aprendizagem do uso do banheiro. De fato, são experiências importantes, nas quais as crianças devem ser acompanhadas com cuidado e delicadeza por suas professoras. Diferentemente do que ainda hoje se acredita, deixar as fraldas e progressivamente passar a usar o vaso sanitário não é uma questão de responsabilidade apenas da família, mas deve ser compartilhada com a creche, para que as crianças a atravessem de forma tranquila e significativa.

Por volta dos dois anos, geralmente, as crianças já adquirem um maior controle motor e podem movimentar-se com competência. O maior controle muscular também possibilita que ela perceba as sensações de seu corpo na hora de fazer xixi ou cocô. As fezes são os primeiros produtos que a criança percebe como "seus" – afinal, ela os produz, e pode ou não os ofertar ao mundo. Assim, as fezes têm um significado simbólico importante para as crianças. A professora e a convivência com outras crianças, na creche, podem ser aliadas importantes



Figura 8 – Sesc no Rio Grande do Sul

neste processo. Em primeiro lugar, é preciso certificar-se de que a criança realmente começou a perceber que quer fazer xixi ou cocô. Deve-se conversar com a família e combinar um processo em parceria, no qual tanto a creche quanto a família trocarão informações sobre como as crianças estarão passando por essa importante fase.

O momento ideal para retirada de fraldas é quando as crianças dão indícios de que começam a se interessar por deixar as fraldas. É um momento delicado, determinante para a relação entre escola e família, já que é preciso identificar os indícios de que a criança está pronta para iniciar o processo do desfralde, e essa observação é realizada tanto pelas famílias, em casa, quanto pelas professoras, na escola, e comunicada entre elas. A retirada de fraldas é um momento de aprendizagem para todos,

não só para a criança, e requer parceria e combinados de procedimentos. Na escola, algumas atitudes podem ser tomadas:

É importante lidar com tranquilidade com esta fase do desenvolvimento:

* Respeitar a individualidade das crianças, sabendo que cada criança terá o seu tempo e o seu momento de iniciar a retirada das fraldas.

* Observar "indícios": se a criança demonstra percepção da eliminação ou incômodo com as fezes na fralda; se deixa escapar o cocô; se há horários mais ou menos regulares em que as eliminações acontecem; se a criança "reconhece" e quer ver, ou "dar tchau" para o cocô; se consegue "segurar" o cocô quando convidada para ir ao banheiro.

* Neste momento, é importante combinar que a família envie mais roupas para que as eventuais trocas e os "escapes" possam ser atendidos com carinho e atenção, sem reprimendas.

* É importante que a creche ofereça vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças, nos quais ela possa sentar-se com os pés apoiados no chão, sem desequilibrar-se.

* Ir ao banheiro coletivamente em determinados momentos, como antes e depois das refeições: nestes momentos, além de lavar as mãos e escovar os dentes, as crianças podem também usar o vaso sanitário e ter a oportunidade de observar aqueles que já não usam mais fraldas.

* Convidar as crianças a irem ao banheiro regularmente.

* Observar como se comportam e oferecer conforto às crianças que já se interessam por utilizar o banheiro: privacidade para alguns, tranquilidade para outros, presença da professora ou uma observação mais discreta – o importante é que as crianças nesta faixa etária estejam sempre acompanhadas de um adulto nestes momentos.

* Ajudar as crianças a se limpar: a atuação do adulto aqui é muito importante, considerando as aprendizagens envolvidas. Meninas e meninos devem ser limpos corretamente com a ajuda da professora, e, eventualmente, com a ducha higiênica. Importante lembrar que as crianças bem pequenas nunca devem estar desacompanhadas no banheiro, e sempre necessitarão da ajuda do adulto para limpar-se corretamente sozinhas, até que possam fazer isso ao longo do Ensino Fundamental.

* Cuidar para que as crianças desenvolvam o hábito de lavar as mãos antes e depois de irem ao banheiro.



Figura 9 – Sesc no Rio de Janeiro



Figura 10 – Sesc em Santa Catarina

Ao serem cuidadas e convidadas a participar ativamente das situações de cuidado do próprio corpo, as crianças aprendem a gostar de si mesmas e a interessar-se pelo seu bem-estar e pelo cuidado de si. É claro que a socialização e a convivência, ao longo da Educação Infantil, vão permitir que, à medida que crescem e atravessam o período do aprendizado do uso do banheiro, as crianças fiquem mais independentes e passem a ir ao banheiro mais ou menos juntas, e em horários-chave (antes e depois das refeições, antes e depois do sono, depois de voltar do parque, antes de ir embora). Mas esta aprendizagem social é longa, e cada criança tem um tempo de percepção e compreensão dos sinais que seu corpo lhe dá quando precisa fazer xixi ou cocô, que precisam ser respeitados.

A higiene é uma das principais necessidades básicas da criança que devemos proporcionar para que seu desenvolvimento integral seja realizado de maneira harmoniosa e saudável. É um momento privilegiado para o desenvolvimento da autonomia das crianças, para o aumento da autoestima e para a compreensão do ambiente ao seu redor e do outro, proporcionando à criança a liberdade de desenvolver ao máximo suas habilidades e fazendo com que ela se sinta protagonista desse momento.

Autocuidado: lavagem das mãos, limpeza do nariz e escovação de dentes

Lavar as mãos é outro hábito que deve ser ensinado às crianças, além de igualmente ser realizado com frequência pelos adultos. Lavar as mãos com regularidade é, inclusive, um modo reconhecido de evitar doenças e, por isso, é um hábito que deve fazer parte do cotidiano escolar. Afinal, se nossas mãos estiverem sempre limpas estaremos cuidando não apenas de nós mesmos – adultos e crianças – mas também dos outros.



Figura 11 – Sesc em Santa Catarina



Figura 12 – Sesc no Tocantins

A aprendizagem dos procedimentos corretos para lavar as mãos, tão importantes na prevenção de doenças, requer sempre o acompanhamento das crianças por um adulto. Também devem ser observados aspectos funcionais como a quantidade de pias e a altura delas para que as crianças não tenham dificuldade em alcançá-las, a facilidade de abrir e fechar as torneiras, a utilização de reguladores de fluxo, a higienização das torneiras, a presença de água potável em toda a escola (adotando, por exemplo, um filtro central), boas condições materiais, como água corrente, sabão líquido ou sabonete e, muito importante, toalhas individuais ou de papel, já que toalhas de pano, coletivas, podem ser uma fonte de contaminação.

O uso da água na escola também envolve questões ambientais, para as quais as crianças podem ser conscientizadas desde cedo, como não gastar água demais ou fechar a torneira enquanto ensaboam as mãos. Ao observar esses cuidados, as crianças estarão participando, desde muito pequenas, da construção de um mundo sustentável e melhor para todos.

Outra importante situação de aprendizagem do cuidado é a limpeza do nariz da criança. Antes de tudo, é preciso refletir sobre o automatismo desta ação quando realizada pelo adulto, que muitas vezes simplesmente limpa o nariz da criança, sem

explicar por que está fazendo isso. É preciso ajudar a criança a perceber que seu nariz está escorrendo e a aprender a maneira correta de limpá-lo, uma atitude relacionada à construção da sua identidade e autonomia. A limpeza do nariz pode ser realizada em frente ao espelho, possibilitando maior compreensão, para os pequenos, daquilo que está acontecendo. Assim as crianças aprendem a valorizar essas atitudes de cuidado, passando a perceber quando o nariz está escorrendo, recorrendo ao adulto para que as ajudem e se interessando por aprender a fazer isso sozinhas.

A conversa com a criança tem como objetivo compartilhar o significado do gesto de cuidado: o adulto pode explicar, por exemplo, que o nariz está escorrendo e que limpá-lo fará com que ela se sinta melhor. A professora pode também oferecer um pedaço de papel higiênico à criança, que, assim, também pode começar a experimentar os gestos de limpeza do nariz. Mas é muito importante que a ação de limpeza seja sempre finalizada pelo adulto, garantindo a higiene correta.

O papel higiênico sujo deve ser descartado imediatamente, sempre no lixo. Tanto a professora como a criança devem lavar as mãos depois da limpeza do nariz, ajudando a evitar contaminações e preservando a saúde de todo o grupo.

Durante os momentos de cuidado pessoal, como a troca de fraldas, a limpeza das partes íntimas e o banho, a professora deve conversar com a criança e explicar a ela o que vai fazer. Se for bem pequena, esta conversa é ainda mais significativa, pois geralmente as crianças se incomodam quando alguém faz isso repentinamente.

Na escola, a escovação deve acontecer muito mais com o objetivo de construir um hábito de cuidado de si mesmos do que para garantir a eficácia da escovação individual. Após o almoço, as crianças devem ser incentivadas a escovar os dentes e orientadas a fazê-lo da maneira correta, orientadas por dentistas. Mas, em um grupo com muitas crianças, não é possível que o adulto seja responsável por escovar individualmente os dentes de todas as crianças, todos os dias. A escovação mais completa deve ser de responsabilidade da família, à noite, antes de dormir. A professora pode eventualmente realizar uma escovação mais detalhada, ou uma orientação mais próxima, de uma ou duas crianças no momento de escovar os dentes, mas não de todas. As crianças podem escovar os dentes sozinhas sob a supervisão da professora e aprender os procedimentos corretos da escovação: escovas individuais, uso do creme dental, enxague da boca, enxaguar e guardar a escova de maneira cuidadosa.

Quando lavar as mãos

Adultos

- Quando chegam à instituição de educação.
- Antes de preparar ou servir alimentos.
- Depois de trocar fraldas, ajudar a criança a limpar-se após o uso do sanitário, ou quando elas próprias vão ao banheiro.
- Após limpar a coriza e demais secreções das crianças.*
- Antes e depois de dar uma medicação.
- Antes e depois de cuidar de um machucado.
- Ao manipular penicos, chupetas, bicos, mamadeiras etc.

Crianças

- Quando vêm da rua e chegam à creche ou pré-escola.
- Antes e depois das refeições.
- Antes de atividades de culinária.
- Antes de alimentar-se.
- Depois de usar o sanitário.
- Depois de brincar com areia, tinta etc.
- Após limpar o nariz.

O adulto precisa lavar as mãos dos bebês depois de trocar suas fraldas porque eles costumam tocar os genitais – locais que ainda não foram limpos dos resíduos de cocô e xixi –, depois se coçam, levam as mãos à boca, tocam brinquedos, chupeta, mamadeiras deles e de outros bebês, proliferando a contaminação.

* São consideradas secreções humanas: saliva, secreção nasal, pulmonar, vômito, fezes, urina, secreção de ferimentos, sangue, lesões de pele.

Fonte: Uma mão lava a outra. In: AVISA LÁ – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ano I. Número 4 – agosto de 2000. Ps. 4-7. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/uma-mao-lava-a-outra/. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.



Figura 13 – Sesc em Santa Catarina



Figura 14 – Sesc em Santa Catarina

Refeições

Também as refeições oferecem oportunidade para a construção da identidade e da autonomia e para o desenvolvimento do cuidado de si pelas crianças. Em uma concepção de Educação Infantil em que a alimentação é momento de descobertas, de escolhas e de experimentação, os modos antigos de organizar e ofertar os alimentos às crianças precisam ser revistos. As rotinas de Educação Infantil centradas nos horários e na organização dos adultos muitas vezes impedem as crianças de desfrutarem desse momento tão importante. As refeições são realizadas de maneira apressada, o que é prejudicial à saúde das crianças também do ponto de vista da nutrição.

No caso dos bebês, hoje é possível planejar ambientes mais agradáveis e refeições mais tranquilas, com o auxílio de um mobiliário inteligente, que possibilita que o adulto possa acompanhar a alimentação de um pequeno grupo de crianças, ajudando-as individualmente ao mesmo tempo que orienta as outras. Estar com as crianças, olhar para elas, conversar sobre

Experimentação

É por meio dos processos de experimentação que as crianças conhecem o mundo. Ao provar, observar, analisar, experimentar, convidar, tocar, conhecer, interagir, entre outras ações, a criança constrói saberes. Essas ações são a própria natureza didática da experimentação. A experimentação é então utilizada com o objetivo de problematizar vivências nas quais as crianças possam experimentar novos conceitos.

A partir dos erros e das descobertas, vão aprendendo sobre o mundo de maneira mais significativa e construindo novos saberes sobre este mesmo mundo.

o que estão comendo e apresentar novos alimentos, observando suas preferências e atitudes, tem grande valor. Se no passado este momento foi negligenciado e considerado pouco importante, hoje é parte significativa de uma Educação Infantil de qualidade, apresentando pontos de reflexão fundamentais para professoras e gestores.

O escalonamento dos grupos de crianças nos momentos de refeição também possibilita mais tranquilidade e conforto às crianças e aos adultos. Nem todas elas precisam comer ao mesmo tempo e, enquanto um grupo se alimenta, outro pode estar em outro ambiente, aguardando ou já se preparando para o descanso após a refeição.

As transições alimentares devem ser planejadas cuidadosamente. À medida que as crianças crescem, a creche pode introduzir a possibilidade de que se sirvam sozinhas. Isso requer um aprendizado cuidadoso e progressivo. No início, pode-se oferecer apenas a salada ou algum alimento que fique no centro da mesa para que se sirvam, complementando seus pratos. Este momento oferece excelente oportunidade para a professora observar do que as crianças gostam, incentivá-las a experimentar, a repetir, ou a não colocar comida demais em seus pratos.

Aos poucos, pode-se implementar o sistema de *self-service*, garantindo às crianças o direito de escolher o que querem comer e como querem organizar seus pratos. Mas é claro que esta reorganização incide no



Figura 15 – Sesc na Bahia

planejamento das rotinas e dos tempos dedicados às refeições. Não é uma mudança que se faça rapidamente. Requer discussões, planejamento e formação da equipe para mudar práticas que estão muito arraigadas nas formas de cuidar ainda presentes nos contextos de Educação Infantil, especialmente nos das creches, muito marcadas por práticas assistenciais, com pouca escuta às crianças. Entender a alimentação como momento de construção de conhecimento de si, do outro e como direito de todas as crianças é uma conquista recente.

Sono e momentos de descanso

Na creche, os momentos de descanso também implicam construções sensíveis, já que os bebês – especialmente os menorzinhos – ainda têm necessidade de dormir bastante, e muitas vezes ao dia. Por isso, é importante garantir um ambiente confortável, arejado, silencioso e com iluminação reduzida para que eles possam dormir tranquilamente.

A professora deve identificar sinais e expressões que indiquem que os bebês e as crianças estejam com sono, lembrando de providenciar cuidados prévios para que o sono seja realmente tranquilo e reparador: trocar as fraldas antes de acomodá-los para o descanso, retirar sapatos e verificar se as roupas estão confortáveis, sem apertar e sem acessórios que incomodem, como cintos e fivelas. Também é importante garantir aos bebês e às crianças a possibilidade de utilizar os objetos que os acalmam na hora de dormir.

Gradativamente, à medida que frequentam a creche, é possível que o ritmo biológico de cada criança vá se adequando aos hábitos de dormir do grupo social. Sempre é necessário, porém, dar atenção aos sinais individuais de cansaço e às necessidades de descanso de cada uma delas.

Por isso, é muito importante que o ambiente seja acolhedor e que ofereça possibilidade para descanso ou sonecas, mesmo para as crianças maiores. Assim, organizar na sala locais mais tranquilos e "macios", com almofadas e outros recursos, compondo aquilo que Goldschmied e Jackson (2006), chamaram de "ilhas de intimidade", que permitam às crianças relaxarem um pouco mais afastadas do grupo, com autonomia ou na companhia de uma professora que esteja mais próxima.

À medida que vão crescendo, o ritmo e a necessidade de sono das crianças se modificam. Mais uma vez, a observação da professora é de grande valor para entender essas transformações, ajudar as crianças a identificar se e o quanto precisam dormir, e avaliar se podem se refazer do cansaço apenas relaxando em uma área mais tranquila da sala. Pode acontecer também que algumas crianças realmente não queiram dormir. Nesse caso, elas não devem ser forçadas, mas ter opções de brincadeiras e propostas interessantes para realizar com outras crianças, com o acompanhamento de uma professora.

PARA SABER MAIS

Beleza se põe à mesa. *Avisa lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.* n. 12, out. 2002. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/beleza-se-poe-a-mesa/. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. D. *Sono: o método Brazelton*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p47/43044. A partir da página 13 – O terceiro princípio. Acesso em: 16 fev. 2023.

HANSEN, Roger. *Pedagogia Florença – bases para a educação infantil de 0 a 3 anos*. São Paulo: Florença, 2017.

HOLLAND, C. V. Fim do prato feito. *Avisa lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*. Edição Especial/Nutrir. Nov. 2005, p.46-49 Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/avisala_especial_nov_05.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Uma mão lava a outra. *Avisa lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*. Ano I, n. 4, p. 4-7, ago. 2000. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/uma-mao-lava-a-outra/. Acesso em: 16 fev. 2023.

MARANHÃO, D. G. *Saúde e bem-estar na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2022.

MOBILIÁRIO: a hora de compartilhar. *Avisa lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.* n. 34, abr. 2008. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/mobiliario-a-hora-de-compartilhar/. Acesso em: 16 fev. 2023.

PASCHOAL, L. P.; AMARAL, M. F. M; PANTONI, R. V. Momentos de sono e descanso no currículo da Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil,* Porto Alegre. Ano IX, n. 26, p. 28-31, jan./mar. 2011.

A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640/236. A partir da página 6 – As atividades de atenção pessoal. Acesso em: 16 fev. 2023.

O sono da criança pequena no coletivo. Palestra internacional com pediatra francesa Isabelle Deligne, organizada pela Rede Pikler Brasil em outubro de 2019. Informações: Rede Pikler Brasil. Disponível em: https://pikler.com.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

11. Criança e tecnologia

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002)



Figura 1 – Sesc no Distrito Federal

A tecnologia vem se desenvolvendo ao longo dos tempos, criando e recriando recursos incríveis que contribuem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A sociedade está, a cada dia, mais próxima e inserida em um mundo tecnológico. Nos mais diversos lugares podemos observá-la nas relações e nos diferentes grupos sociais: restaurantes, shoppings, praias, parques, empresas, escolas etc. São inúmeras as possibilidades nas redes sociais, como fotos, filtros, postagens, curtidas, produção de vídeos, visualizações, seguidores, possibilidades de chamadas de vídeo, jogos etc., ou seja, um bombardeio de informações que perpassam o contexto escolar. Neste sentido, a tecnologia sempre fez parte do cotidiano de todas as pessoas e, no cotidiano escolar, lápis, borracha, papéis variados, caneta, tintas, brinquedos, entre outros recursos, integram o universo da escola, auxiliando as professoras a planejar ações com materiais diversos que instrumentalizem sua ação docente.



Figura 2 – Sesc em Pernambuco

Estamos na era digital. Hoje, as crianças já estão imersas nesse mundo tecnológico, em casa ou quando estão em situações sociais, quando consultam preços pelo QRCode em lojas ou mercados, por exemplo. Não há como negar a aproximação cada vez maior das crianças com a tecnologia. Nasceram na era *touch*, sabem mexer nos instrumentos tecnológicos, e os pequenos estão conectados ao mundo digital desde muito cedo. Acessam seus desenhos preferidos nos canais das plataformas digitais, usam aplicativos de produção de conteúdo digital, interagem com redes sociais emitindo opinião e usando emojis, gravam áudios para mandar recados nos aplicativos de mensagens, mesmo antes de sabererem ler e escrever convencionalmente.

Muitas são as queixas sobre os malefícios que a tecnologia vem trazendo para as famílias, em especial às crianças. É importante lembrar a orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao uso de telas: "Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!) e crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis" (2019, p. 7). Contudo, é essencial que o uso das ferramentas digitais tenha primeiramente a intenção de prover aprendizagem significativa.

A escola pode potencializar as experiências das crianças mediadas por processos tecnológicos,



Figura 3 – Sesc no Espírito Santo

digitais e/ou analógicos. Para que as crianças possam ter experiências significativas e com intencionalidade educativa, é necessário, primeiramente, se pensar na mediação da professora, a pessoa que será o elo entre a criança e o aparato tecnológico. É ela de fato que trará a experiência que possui com os materiais digitais para o contexto da sala de aula e mediará as indagações neste sentido. Primeiramente, a própria professora necessita compreender o recurso, ter experiência de manuseio com aquele instrumento, para poder planejar contextos diversificados de aprendizagem que contribuam na construção dos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. E, para isso, a formação permanente é fundamental. Sobre este tema, Kenski afirma que:

> *A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que*



Figura 4 – Sesc em Minas Gerais

> *inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos (...) em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do "suporte" pedagógico (...) ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos. (KENSKI, 2008, p. 106)*

Enquanto mediadora, a professora propõe contextos significativos e também reflete com as crianças e as famílias sobre o uso consciente desses materiais. É nosso papel problematizar sobre uso e função, já que

> *O professor de educação infantil precisa lidar, portanto, com o que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e não pode deixar de problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis (...). Ela ainda ressalta a necessidade de despertar nas crianças o senso crítico ao fazer uso desses artefatos de forma que consigam ressignificá-los. (DORNELLES, 2012, p. 83)*

Planejar contextos de aprendizagem inserindo a utilização da tecnologia e oferecendo meios de exploração e desenvolvimento de maneira prazerosa e significativa, nos quais as crianças poderão investigar, explorar, descobrir, teorizar, construir metáforas, tendo como suporte os diversos instrumentos disponíveis. Os recursos tecnológicos constituem-se em ferramentas para que as crianças se expressem por meio de seu direito e linguagem primordial da infância, o brincar.

É importante que a escola tenha um acervo rico, no sentido exploratório, onde professoras possam variar as experiências de aprendizagem e as crianças possam ter contato e experimentos com materiais diversificados, ampliando suas vivências, seus repertórios e, assim, construindo conhecimentos significativos. A escola, por sua vez, deve adquirir instrumentos tecnológicos digitais e analógicos que contribuam com os planejamentos pedagógicos. É interessante compor um acervo com materiais como: mesa de luz, gravador, microscópio digital, caneta de impressão 3D, retroprojetor, máquina fotográfica, projetor, lanterna, sonda endoscópica, notebooks, tablets, lâmpadas de luz



Figura 5 – Sesc no Piauí

negra, óculos de realidade virtual, fones de ouvido, lousa interativa digital, balança, calculadora, fios de led, lupa com led, telescópio, binóculo, monóculo, materiais de pesquisa com cunho científico que possibilitem explorar e analisar os elementos da natureza (tubo de ensaio, balão destilador, bureta, condensador, provetas, chapa aquecedora, agitador, pepita, balanças), que são alguns exemplos de elementos tecnológicos que podem ampliar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, é importante evidenciar que, como aponta Mitchel:

> *(...) o modo como novas tecnologias, se adequadamente projetadas e mantidas, podem expandir as oportunidades para que todas as crianças, nos mais diversos contextos, experimentem, explorem, se expressem e, durante esse processo, desenvolvam a habilidade de pensar criativamente. (2020, p. 6)*

É papel da escola pensar e planejar o uso e a função desses recursos, de modo a ampliar a possibilidade de construção de aprendizagens dos pequenos, apoiados na curiosidade e no papel investigativo que todo o processo de aprendizagem requer. E também de orientar as famílias sobre o uso dos recursos tecnológicos em casa, monitorando conteúdo e tempo de exposição frente às telas. Em ações simples, como ampliar o desenho da criança ou a experiência com materiais de alta tecnologia. Como um caminho para encantar e transformar os modos de pensar na perspectiva: de aprender a aprender, de aprender para a vida.

Na Educação Infantil há algumas possibilidades de uso da tecnologia com as crianças pequenas, entre as quais podemos citar:

1. **Atividades l*ow tech***: produzir curtas de animação (*stop motion*). Elaborar com as crianças o roteiro, o cenário e todos os personagens com massa de modelar, argila, madeira, outros elementos não estruturados e o celular.

2. **Robótica**: é importante desmistificar o uso da robótica que é produzida com materiais mais específicos. É possível organizar propostas a partir de materiais de baixo custo, como sucatas, materiais de largo alcance, kits de montagem compostos por peças, motores, sensores controlados por um computador e/ou tablet, ou outro suporte.



Figura 6 – Sesc no Distrito Federal



Figura 7 – Sesc no Distrito Federal

3. **Criar blog ou site**: onde possam postar suas pesquisas, descobertas, textos coletivos construídos para diferentes propósitos, curadoria de imagens selecionadas, indicação de jogos e leituras preferidas da turma. Enfim, é possível criar um canal de comunicação entre turmas, entre escolas, com as famílias e com outros públicos que forem considerados importantes para agregar valor ao diálogo.

4. **Fotografia:** utilizar fotografias feitas pelas crianças para documentar os percursos. A fotografia é uma linguagem que possibilita a produção de campanhas de divulgação, histórias sequenciadas, narrativas visuais das suas experiências, montar campanhas, explorando a reflexão por trás das imagens que elaboram. É um recurso que desenvolve o pensamento crítico e autoral das crianças.

5. **Ferramentas digitais:** encontrar sites confiáveis de pesquisa, que podem ampliar a investigação das crianças sobre os temas que são abordados nos projetos. Além disso, outros instrumentos, como smartphones, tablets, notebooks, mesa digital, lousa digital, caneta digital, aplicativos, softwares, makerspaces, portais, sites, plataformas e Canva podem potencializar as produções.

6. **Leitura on-line**: o hábito de contar histórias para as crianças cotidianamente é uma peça importante na construção da prática leitora. Usar o projetor ou diferentes portadores de texto disponíveis on-line pode incrementar este momento importante da rotina.

7. **Desenhos animados:** "*Dar vida*" aos desenhos feitos no papel, pelas crianças, por meio de aplicativos como o Animator, PicsArt, Flipa Clip, Pivot Animador, Anim8, Animate Me e Animate It, que podem transformar esse momento em uma experiência potente e inesquecível por meio de animações digitais.

8. **Apresentações com projetor:** trazer à roda de conversa a apresentação de algum assunto por meio de pequenos seminários, onde as crianças possam apresentar fotos no projetor para toda a turma.

9. **Histórias interativas digitais:** propor um momento de leitura de histórias interativas, que despertem sensações sonoras e visuais.

10. **Filmagens sob a ótica das crianças:** colocar câmeras (estilo *GoPro*) nas crianças, para que as filmagens possam captar os espaços de acordo com as vivências delas (como se pudéssemos olhar com a perspectiva da criança) e, a partir daí, elaborar alguma proposta de aprendizagem ou projetos.

11. **QR-Codes:** utilizar QR-Codes para esconder pistas sobre algum elemento que faça parte do contexto de aprendizagem ou divulgação de produções e estudos das crianças. A leitura desses códigos pode ser feita com tablets ou celulares da escola.

12. **Jogos on-line:** criar jogos on-line para ampliar o conhecimento sobre as investigações que estejam vivendo.

13. **Sonoridades**: importante abordar como a tecnologia permite às crianças explorarem as sonoridades com a sensibilização auditiva, descobertas e reconhecimentos de sons e ritmos.

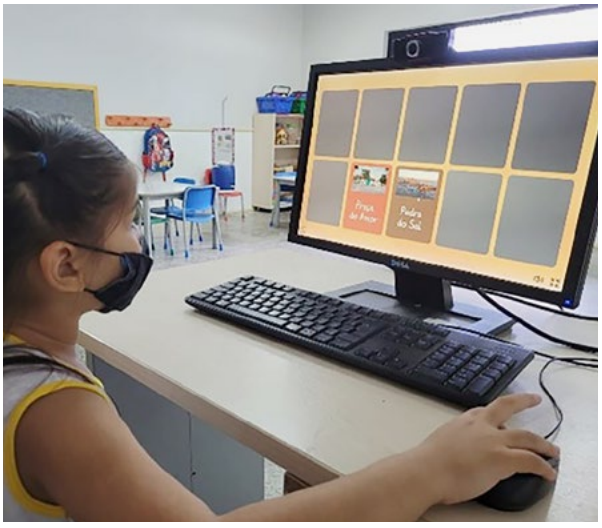


Figura 8 – Sesc no Piauí



Figura 9 – Sesc no Distrito Federal

O ambiente escolar deve, portanto, privilegiar a utilização de tecnologias que desafiem e incentivem a criatividade, a interação, a autonomia e a atitude colaborativa e participativa da criança, ouvindo quais são suas ideias acerca de tecnologia, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento e possibilitando a personalização do ensino, usando as ferramentas digitais disponíveis. As tecnologias aliadas às investigações propostas a partir dos campos de experiência permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica,

interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e significativo.

Para Pereira e Lopes (2005 p. 24), o uso dos meios eletrônicos interativos e de ambientes de autoria pode proporcionar, além do contato com as tecnologias, a possibilidade de expressão do pensamento, criação e imaginação, tornando assim o aprendizado mais prazeroso, possibilitando que a criança se torne criadora de conhecimento e não apenas receptora de informações.

As tecnologias aliadas às investigações propostas a partir dos campos de experiência permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e significativo.

Para desenvolver a criatividade e a inventividade das crianças na Educação Infantil, é possível realizar propostas que tenham por base a cultura maker.

Nos últimos anos o movimento do "faça você mesmo" tem crescido junto à área de Educação. O que antes era uma prática vivida apenas na Educação Infantil tem se expandido para os demais segmentos de ensino. As aprendizagens mão na massa, que têm o princípio do aprender a fazer por si mesmo, com materiais de baixo custo ou reaproveitáveis, vêm aumentando e conquistando a adesão de muitos educadores, favorecendo o processo de aprendizagem de crianças e estudantes, pois entende-se que o percurso de produção é mais importante do que o produto final. Neste sentido, crianças e estudantes estão no centro do processo de aprendizagem.

Cultura maker

O movimento maker é a somatória de diversas influências, tendo suas raízes ligadas a grupos socioculturais de décadas passadas. Somente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 ganha potência.

Com o intuito de repensar o papel do educador como somente o detentor do conhecimento e dos estudantes como simples ouvintes, a cultura maker explora todo o potencial e mostra outros caminhos a serem tomados em oposição ao tradicionalismo educacional.

Um dos principais aspectos para os espaços maker do Sesc é a oferta de materiais de largo alcance e recicláveis, dispositivos eletrônicos, que possibilitam a construção de objetos que podem ser combinados com atividades de programação e ferramentas de fabricação digital, mas que esse espaço não seja somente para essa finalidade.

É preciso sempre resgatar que este é um espaço educativo e aliado a quaisquer propósitos, precisa ser priorizada a capacidade de contribuir para uma participação ativa e colaborativa, que incentive o compartilhamento de ideias, promova a resolução de problemas, que desenvolva novos conhecimentos atrelados aos saberes que a criança possui.

Conhecer como os inventores criaram suas obras pode ser um bom começo para inspirar as novas criações. Pensar em como as engenhocas funcionam ajuda as crianças a perceber que nem sempre é preciso uma alta tecnologia para fazer um objeto funcionar.

O movimento "aprendendo a fazer" parte da ideia de que todos nós podemos produzir materiais, desde jogos e brinquedos a utensílios com objetos estruturados e não estruturados. Assim, a criança percebe que explorar, coletar, selecionar e construir podem ser ações simples que ajudam a resolver problemas cotidianos, fortalecendo também a sua autoestima e criatividade.

PARA SABER MAIS

CHAVES, Eduardo. *Educação e desenvolvimento humano*: uma nova educação para uma nova era. São Paulo: Mindware Education, 2019. E-book.

CHAVES, Eduardo. *Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos*. 1979. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/filosofia_da_educacao.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CHAVES, Eduardo. *Filosofia da Educação*: um encontro possível entre o professor e a tecnologia. 2000. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-aberes.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CHAVES, Eduardo. *Tecnologia e Educação*: o futuro da escola na sociedade da informação. 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327112176_Tecnologia_e_Educação_O_Futuro_da_Escola_na_Sociedade_da_Informação. Acesso em: 16 fev. 2023.

CHAVES, Paloma. *Novos rumos na área de Tecnologia na Educação*. 2015a. Disponível em: https://edutec.net/2015/04/18/novos-rumos-na-area-de-tecnologia-na-educacao/. Acesso em: 16 fev. 2023.

As crianças, o brincar e as tecnologias – item 2, p. 180. https://nupedoc.paginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

DAVIS, Claudia; Oliveira, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

[RESNICK, Mitchel. *Jardim de Infância para a vida toda por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Porto Alegre: Penso, 2020.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

Como trabalhar a cultura maker na Educação Infantil. Disponível em: https://www.mundomaker.cc/como-trabalhar-a-cultura-maker-na-educacao-infantil/ . Acesso em: 16 fev. 2023.

Entenda o que é cultura maker e sua importância na Educação Infantil. Disponível em: https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/o-que-e-cultura-maker/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Mundo maker. https://www.mundomaker.cc/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Rubem Alves: A caixa de brinquedos. 2004. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml. Acesso em: Acesso em: 16 fev. 2023.

Uso da Tecnologia e Linguagem midiática na Educação Infantil – página 23 em diante. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/14_-_O_USO_DA_TECNOLOGIA_E_DA_LINGUAGEM_MIDIATICA_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf . Acesso em: 16 fev. 2023.

Stop motion:
https://novaescola.org.br/conteudo/10007/aprendizagem-criativa-crie-historias-em-stop-motion-no-instagram. Acesso em: 16 fev. 2023.

Robótica:
https://novaescola.org.br/conteudo/14423/robotica-como-construir-prototipos-usando-baixos-recursos. Acesso em: 16 fev. 2023.

Tecnologia e Educação Infantil:
https://novaescola.org.br/conteudo/16856/7-ideias-para-usar-a-tecnologia-na-educacao-infantil. Acesso em: 16 fev. 2023.

Inovação na Educação:
https://lilianbacich.com/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Merge Edu:
https://mergeedu.com/?cr=5938. Acesso em: 16 fev. 2023.

Aplicativo Merge Explore:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MergeCube.EDUExplorer&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 16 fev. 2023.

Sky Map:
https://www.skymaponline.net/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Aplicativo Sky Map:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.stardroid&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 16 fev. 2023.

Cultura infantojuvenil na perspectiva da Educomunicação:
https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/26/20/825-1?inline=1. Acesso em: 16 fev. 2023.

Site para animação de desenho:
https://sketch.metademolab.com/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Aplicativo para animação em IOS:

https://apps.apple.com/br/app/rakugakiar/id1515215584. Acesso em: 16 fev. 2023.

Tecnologia na Educação Infantil:

https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/tecnologia-na-educacao-infantil/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Criação de QR-Code:

https://app.qr-code-generator.com/manage/?aftercreate=1&count=4. Acesso em: 16 fev. 2023.

Criação de jogos on-line:

https://wordwall.net/pt. Acesso em: 16 fev. 2023.

https://blog.etapapublico.com.br/metodologias-ativas-e-educacao-infantil-qual-a-importancia-dessa-relacao/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Jogos on-line aplicados com as crianças:

Ferramentas digitais: https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20as%20ferramentas,como%20computadores%2C%20tablets%20e%20smartphones. Acesso em: 16 fev. 2023.

Jogo da memória: https://wordwall.net/play/34603/495/984. Acesso em: 16 fev. 2023.

Jogo da memória: https://wordwall.net/pt/resource/34588382. Acesso em: 16 fev. 2023.

Programação para crianças:

Ateliê Carambola: Narrativas de uma casa-barco – Episódio 1: Mergulhadores. Disponível em: https://youtu.be/u9-RpnpLmLo. Acesso em: 16 fev. 2023.

Cinco melhores plataformas para ensinar: https://idocode.com.br/blog/programacao/melhores-linguagens-de-programacao-para-criancas/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Experiência em Reggio Emília. Disponível em: https://vimeo.com/376198909. Acesso em: 16 fev. 2023.

Robótica sustentável:

https://www.instagram.com/robotica_sustentavel/. Acesso em: 16 fev. 2023.

12. Processos de transição na escola da infância

> *Tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho. Alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto de outros "iniciadores" – para vir a este mundo. São necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo.*
>
> (BIESTA, 2013)

Na Educação Infantil existem alguns marcos de transições importantes vividos pelos bebês (0-1 a 6 meses), crianças bem pequenas (1 a 7 meses – 3 a 11 meses) e crianças pequenas (4-5 a 11 meses).

Neste documento abordaremos as transições que acontecem de casa para a escola e as microtransições cotidianas: de uma turma para outra, da creche para pré-escola, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Como planejar nossas ações para que meninos e meninas que frequentam a escola infantil se sintam seguros e acolhidos nesses períodos?

Qual o significado da palavra "transição"? Como temos organizado estes momentos singulares na escola das infâncias? Para nós,

> *As transições são mudanças que acontecem com os sujeitos, sejam de caráter biológico ou psicossocial. As de caráter biológico estão relacionadas ao desenvolvimento humano, que promovem novas possibilidades de interagir, relacionar e explorar o mundo. As de caráter psicossocial estão voltadas*



Figura 1 – Sesc em Pernambuco



Figura 2 – Sesc em Santa Catarina

> *às relações interpessoais que são ampliadas à medida que se conhecem outras pessoas reelaborando suas ações. (GOIÁS, 2018, p. 155)*

Entrar na escola é para as crianças uma experiência intensa. Elas estarão vivendo pela primeira vez a separação de suas famílias, aprendendo novos modos de serem cuidadas e de interagir, muitas vezes diferentes de como vinham sendo cuidadas até então. Entrar na creche constitui, portanto, um importante momento de transição para as crianças. Tudo é novo e pode causar estranhamento: a rotina, o tom de voz dos adultos, o contato com muitas crianças de idade próxima. Assim, o acolhimento nos primeiros dias merece atenção e deve ser planejado por adultos sensíveis que compreendam toda a intensidade desta situação.

A primeira transição é da casa para a creche ou escola, sendo preciso considerar: as condições estruturais, valores e crenças da família, as condições emocionais da criança e do(s) seu(s) familiar(es), as mudanças que acontecem com os envolvidos, seja de caráter biológico ou psicossocial.

Importante destacar que o choro é comum no início do ingresso e durante todo o percurso da criança na escola infantil. Deve ser acolhido de modo sensível, pois expressa emoções e é muitas vezes uma das únicas maneiras das crianças e bebês se comunicarem. Segundo Hoyuelos (2019), "descobrir a linguagem de seu choro: com a boca fechada, aberta ou entreaberta, com o lábio tremendo, com uma diferente potência, intensidade e intermitência; também descobrir diversos choros de impotência, de frustração, de cansaço, de angústia, de explosão, de desespero e, em alguns breves momentos, de serenidade".

Gonçalves e Damke (2016) afirmam que o processo de acolhida implica o envolvimento das famílias, pois a criança precisa do apoio familiar para conseguir se tornar um membro pertencente à instituição, pois os familiares são os mediadores na apresentação do novo espaço, das pessoas e da rotina, e são as reações das famílias que ressignificam essa experiência infantil.

Para esta primeira transição, é possível considerar que mães, pais ou outros adultos de referência permaneçam no espaço da creche nos primeiros dias, até que as crianças compreendam que passarão boa parte do dia naquele ambiente, sem a companhia de seus familiares. É importante que assimilem essa informação, familiarizem-se com os novos espaços e com a professora, que deverá ajudar as crianças a se sentirem bem até que fiquem mais seguras para se despedir dos adultos. O vínculo com a professora é muito importante para este grande passo social representado pela entrada na escola, constituindo-se na base para que este momento seja de sucesso.

Propostas coletivas, ao final do dia, das quais as famílias possam participar com as crianças, são muito tranquilizadoras para todos: uma roda de música ou história ou a degustação de algum alimento gostoso, por exemplo, em que família, crianças e professoras passem algum tempo juntos, asseguram às crianças que são todos bem-vindos ali, e também acolhem as famílias, que podem estar sentindo tristeza, apreensão ou saudade de suas crianças nesse momento.

É papel da escola também promover um trabalho de acolhimento sensível às famílias, principalmente das crianças que estão frequentando o espaço escolar pela primeira vez, para que se sintam confiantes quanto à proposta pedagógica. Percebemos que, com o passar dos anos, as famílias apresentam-se cada vez mais inseguras no que se refere à separação dos filhos, quando optam pelo ingresso da menina ou do menino na escola, principalmente em se tratando das crianças menores. Na maioria das vezes, a adaptação dos pais a esse novo momento da vida dos pequenos impacta de modo não positivo neste processo da permanência da criança na escola. Conhecer as fases do desenvolvimento, compreender as expectativas de aprendizagem para cada faixa etária e propiciar meios para que as famílias participem dos percursos de aprendizagem resultam em parceria e confiança entre família e instituição escolar.



Figura 3 – Sesc no Sergipe

O planejamento dos primeiros dias de acolhimento pode também considerar receber as crianças de maneira escalonada, ou seja, nem todas precisam começar a frequentar a escola no mesmo dia ou no mesmo período. Assim, é possível planejar o tempo, dando atenção a grupos menores de crianças e famílias, paulatinamente, até que todo o grupo esteja completo.

Também é importante que a instituição possa preparar um ambiente (uma sala ou um espaço) aconchegante para que as famílias que acompanham este momento possam ficar enquanto as crianças vivem suas experiências inaugurais na escola; assim as crianças podem ser levadas até elas se sentirem necessidade. Para Gonçalves e Damke (2016),



Figura 4 – Sesc em Santa Catarina

a organização dos espaços não é neutra, pelo contrário, é resultado dos interesses, intenções e valores de seus responsáveis. É muito importante que as pessoas que acompanham este momento não saiam escondidas das crianças. Mesmo que cause tristeza, informar que esta pessoa irá embora, mas que voltará mais tarde para buscá-las, é uma atitude de respeito às crianças, que, junto da professora e das outras crianças, encontrarão maneiras de enfrentar o sentimento de saudade que esta primeira transição poderá ocasionar.

Mas mesmo quando a criança já frequenta a creche ou a pré-escola, as transições continuam a ocorrer e precisam ser bem cuidadas. No momento da chegada, ao terminar uma



Figura 5 – Sesc no Tocantins

proposta para começar outra, preparar-se para as refeições ou o sono, as crianças vivem *microtransições*, que podem ser compreendidas como "aprendizagens socioculturais que exigem ou geram mudanças nas ações dos bebês e das crianças bem pequenas, sejam mudanças de um espaço para outro e de uma relação de cuidado pessoal a outra" (PIVA, 2019, p. 26-27).

As microtransições podem ser entendidas também como "práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola" (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 173). Assim, é importante saber que mudar de ambiente, mudar de grupo ou deixar de tomar a mamadeira são processos que precisam ser acompanhados cuidadosamente, pois cada criança passará por isso de maneira singular. As microtransições podem ser vividas tanto nos momentos de atenção pessoal – alimentação, descanso e higiene – como nos momentos de mudança de um espaço para o outro dentro da escola ou nos horários de entrada e saída.

Mesmo se o período inicial de acolhimento já tiver sido superado, o momento da chegada da criança à escola continua sendo importante. Despedir-se do familiar ou responsável que a traz, pendurar sua mochila, tirar o casaco, ser recebida pela professora e juntar-se ao grupo de colegas requer calma e cuidado. Afinal, mesmo os adultos, quando chegam a algum lugar, precisam de alguns minutos para adentrar o ambiente e aclimatar-se a ele. A professora sempre pode receber as crianças e ajudar neste momento de separação, encorajando-a a se despedir, retomando situações vividas no dia anterior e mostrando o que está acontecendo naquele momento e o que farão em seguida, ou aproximando-as de alguma amiga ou algum amigo.

O início e o final das propostas também exigem atenção. Finalizar uma proposta e passar para outra gera uma transição delicada, que pode ser confusa para as crianças. Mais uma vez se requer uma atitude respeitosa, lembrando de conversar com elas, explicando o que farão antes de começar uma proposta e, igualmente, não encerrando as situações de maneira abrupta. A professora deve prestar atenção ao que as crianças estão fazendo: por exemplo, se estão envolvidas em uma construção ou em um desenho, avisá-las, alguns minutos antes, que terão de encerrar o que estão fazendo em breve. Se for possível, combinar com a criança que poderá retomar sua construção ou desenho no dia seguinte. O preceito de sempre comunicar às crianças o que está se passando, porque é necessário encerrar e anunciar o que vai acontecer em seguida, é uma atitude respeitosa e ética. A cada mudança na vida cotidiana, contar o que se passa e observar como as crianças se sentem e reagem é um modo de convidá-las à participação na construção deste cotidiano, contribuindo para o bem-estar e a segurança emocional de que precisam.

Pensando na previsibilidade dos acontecimentos na rotina escolar, a criação de uma rotina visual com imagens reais (como fotos, por exemplo) das propostas a serem iniciadas é um recurso valioso para as transições no cotidiano da Educação Infantil.



Figura 6 – Sesc no Tocantins

Outras transições importantes são aquelas ligadas à construção da subjetividade e à aprendizagem do cuidado de si mesmas, como deixar a mamadeira e aprender a beber no copo, passar do alimento pastoso para o alimento sólido, passar do cadeirão para a mesa coletiva. São momentos que requerem antes de tudo muita observação da professora, além de cuidado e planejamento; e, sendo a criança o sujeito dessas transições, é importante que ela seja informada sobre aquilo que, afinal de contas, acontecerá em seguida. Trata-se de promover transições com sentido para as crianças.

As transições continuarão a existir em diferentes momentos da vida escolar das crianças. Um exemplo disso é quando elas precisam mudar de turma. Qualquer mudança deve ser necessariamente compartilhada entre escola e família para que, juntos, possam pensar em pequenos rituais de despedida ou passagem, como conhecer a nova professora, realizar atividades interturmas e, quando a mudança realmente acontecer, observar se suas amizades anteriores foram respeitadas.

Quando a criança sai da creche, é possível organizar maneiras especiais de acolhê-la nesta mudança e torná-la mais fácil. Organizar visitas às escolas, discutir com as crianças os desafios que acham que irão enfrentar ou as coisas boas que imaginam encontrar nestas novas fases. Quando as crianças sentem que a escola e os pais se preocupam com essas mudanças e com o seu crescimento, isso lhes dá força para enfrentar a nova situação e os novos processos de adaptação.

Outro momento importante de transição é a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental. Se transitar é mudança, passagem, é preciso ter atenção especial a esse momento e pensar sobre a continuidade e a integração como parte do processo. Lembrar que ainda são crianças ao ingressar no Fundamental é um cuidado importante para garantir seus direitos.

Dessa maneira, considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como "um sujeito na política" (QVORTRUP, 2010, p. 4), um ser que pensa e se manifesta por meio de múltiplas linguagens constantemente. O adulto tem o papel de compreendê-la e contribuir para sua formação integral. No caso das escolas, devem buscar a promoção de uma educação que transcende as dimensões cognitivas e a socialização dos conhecimentos socialmente

produzidos, garantindo experiências significativas para educá-las em sua inteireza.

Para Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020), a passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que as exigências para as crianças se transformem de modo radical. Porém, muitas vezes, as novas regras de conduta requeridas no Ensino Fundamental entram em contradição com as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Este é um momento que requer atenção, já que aos 6 anos, o corpo e o movimento têm ainda predominância funcional na comunicação, na expressão e na aprendizagem das crianças.



Figura 7 – Sesc em Minas Gerais

Considerar o que as crianças já sabem, o que aprenderam por meio das interações e brincadeiras e pela experiência da vida cotidiana, e o que são capazes de aprender, é fundamental nesse acolhimento. Entender que o processo de aprendizagem começa na Educação Infantil e seguirá no Ensino Fundamental, sem rupturas, é primordial para dar segurança às crianças nesta mudança de segmentos.

É relevante criar espaços de diálogos entre as educadoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para refletir sobre a garantia do direito ao brincar, conhecer as investigações das crianças, planejar estratégias para o acolhimento, além de discutir questões pedagógicas, como a utilização da letra script e a troca dessa letra para a letra cursiva, que deve acontecer quando a criança constrói a base alfabética e não quando ingressa no 1º ano, ou o respeito à etapa da escrita na qual a criança se encontra, sendo papel da professora fazer intervenções e dinamizar propostas que possibilitem a reflexão sobre a escrita.

No processo de transição, as crianças também precisam ser escutadas como sujeitos, acolhendo suas expectativas, a fim de garantir os seus direitos de aprendizagem. Não é porque ela vai ingressar no

1º ano do Ensino Fundamental que deixa de ser criança, muito pelo contrário, ela está em um outro estágio da infância, o qual deve ser respeitado em sua inteireza.

É preciso planejar muitas estratégias coletivamente, como visitar os espaços das crianças do 1º ano, agendar uma roda de conversas entre as crianças de 5 anos com as do 1º ano, solicitar que desenhem ou expressem por meio de outras linguagens o que pensam sobre o ingresso no 1º ano, apresentar as professoras, realizar uma proposta que envolva as crianças dessas turmas, possibilitando que aprendam umas com as outras no cotidiano escolar. No início do ano, as crianças que ingressaram no 2º ano podem recepcionar as que estão chegando nesse segmento.

Relatórios de avaliação, portfólios, bem como outros instrumentos de registros e documentação também possibilitam que as professoras do Ensino Fundamental conheçam as aprendizagens das crianças da Educação Infantil e compreendam a história escolar que cada uma dessas crianças construiu ao longo dos anos em que frequentou a escola.

Quando a transição ocorre entre instituições diferentes, é possível realizar visitas a escolas próximas ou a escolas em que as famílias manifestarem interesse em matricular seus filhos, além de organizar encontros com profissionais da nova escola para conversar sobre o cotidiano. O importante é assegurar o diálogo para que a transição seja tranquila, ocorra de forma afetiva e cuidadosa, possibilitando que a criança se sinta segura.

O equilíbrio na transição é fundamental para evitar que ocorram fragmentações e descontinuidades, demonstrando respeito às crianças, garantindo que seus direitos sejam assegurados, possibilitando que possam aprender, brincar, experimentar, conviver, participar, singularizar-se, em uma escola da infância que é acolhedora e única.

Não se pode perder de vista que a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental são únicas, devem ter a mesma base epistemológica de entendimento de como os sujeitos aprendem. Neste sentido, existe um projeto comum de continuidade, buscando respeitar as experiências já construídas pelas crianças e levando em consideração a sua participação nas novas etapas que se iniciam.

PARA SABER MAIS

ACOLHIMENTO x Adaptação. *THEMAeducando*. Disponível em: http://themaeducando.com.br/acolhimento-x-adaptacao/. Acesso em: 16 fev. 2023.

BOLSI, Carolina Feriancic. *Aconchego e escuta no acolhimento inicial na Educação Infantil* – página 21. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/monografias/BOLSI_Carolina_A_acolhida_inicial_na_educacao_infantil_Pre_Textuais.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. p. 14 e 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023. Especialmente a página 26 sobre o direito das crianças a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

MARTINS, Miguel. Transição: como amenizar a adaptação dos alunos entre etapas. *Nova Escola*. https://novaescola.org.br/conteudo/18853/transicao-como-amenizar-a-adaptacao-dos-alunos-entre-etapas. Acesso em: 16 fev. 2023.

MINI-HISTÓRIAS no processo de adaptação e acolhimento: Narrativas de escuta, acolhida e reflexão.

ORTIZ, Gisele. Entre adaptar-se e ser acolhido. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/. Acesso em: 16 fev. 2023.



Figura 1 – Sesc no Distrito Federal

13. Professora da Educação Infantil

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(...) O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.

(ROSA, 2019)

Em uma pedagogia que compreende a criança no centro de seus processos educativos e a considera um sujeito competente para descobrir o mundo, se expressar e aprender, a importância do papel da professora não diminui. Mas é um papel que vem se transformando. A perspectiva contemporânea pressupõe que a professora deverá confiar muito mais na potência das crianças do que no passado, marcado por práticas assistencialistas e diretivas, centradas nas decisões do adulto, com pouca escuta às crianças. Assim, a construção da profissionalidade específica da professora da infância hoje requer estudo e identificação de saberes que precisam ser ampliados, além de formação contínua e de oportunidade de trocas com outras professoras desta faixa etária.

A respeito da profissionalidade docente, é pertinente destacar que a decisão de usarmos o termo *professora* neste documento está alicerçada no entendimento não só de que somos em quantidade a maioria de profissionais que compõe a Educação Infantil do Sesc, cerca de 99%, mas, principalmente, pelo fato de que historicamente a ocupação deste espaço é fruto de transformações socioculturais que ampliaram as representações da mulher na sociedade contemporânea, como, por exemplo, o acesso à escolarização e ao mercado de trabalho.

Partindo de análise histórica e social dessas transformações, verificamos que esta atividade era desenvolvida exclusivamente por homens e que a formação de professores, em nível médio, tinha as seguintes funções: preparar para o que hoje corresponde ao Ensino Superior e, principalmente, formar docentes para a educação primária nas escolas públicas e privadas. A pouca quantidade de vagas, a baixa remuneração e a falta de conceituação do curso como profissão causaram um esvaziamento do curso pelos membros da elite, que se valeram de outros meios para ingressar no Ensino Superior. Isso permitiu uma mudança do perfil do público dos cursos de formação de professores, passando a ser feminino. Com essa mudança, foram agregadas ao currículo disciplinas voltadas para o trabalho doméstico, como corte e costura, trabalhos manuais, culinária. E criou-se uma série de estereótipos para justificar esse processo, que incluem a Educação Infantil como continuação da família, a ideia de que as mulheres são mais carinhosas, mais delicadas, e que para ser professora de crianças é necessário ter muito mais vocação do que qualificação profissional, argumentos esses que têm como intuito desqualificar a docência enquanto profissão e justificar muitas vezes o salário mais baixo do profissional que atua nesse segmento da educação básica.

Além disso, é comum que o profissional que atua na Educação Infantil seja tratado como "tia", alguém que tem "jeito com as crianças", que é guiada pelo coração e tem espírito de devoção, e que, por isso, não precisa de estudo, formação e conhecimento técnico para atuar nesse segmento, abrindo caminho para o amadorismo na atuação. Este fato é reflexo da não obrigatoriedade da Educação Infantil fazer parte da Educação Básica. É a partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, que o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser dever do Estado, como destaca Maria Carmen Barbosa (2019):[9] "Nesse período, as pessoas não querem mais um lugar apenas para que as crianças sejam cuidadas e guardadas. Elas querem um lugar de relações interpessoais, de oferta de experiências para as crianças, com diferentes materiais

9 Disponível em: https://encurtador.com.br/izLMU. Acesso em: 3 jan. 2023.



Figura 2 – Sesc no Acre

e elementos culturais". No geral, o atendimento às crianças era ligado à área de assistência e não aos órgãos educacionais, por isso a não profissionalização era permitida.

É só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1998 que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. E, em 2006, passa a atender a crianças de zero a cinco anos. Somos professoras da Educação Infantil, não somos a "professorinha" e muito menos a "tia" que cuida apenas!

Não queremos com isso dizer que o professor regente não poderá ser um homem, ao contrário, são e serão sempre bem-vindos ao grupo, e não apenas como os professores de atividades relacionadas à Música e ao Corpo. Queremos que a equipe que compõe a escola seja formada por muitas pessoas, por pessoas diferentes entre si, já que é a diferença que nos constitui como sujeitos! E é fundamental que as crianças convivam com tal diferença. Entretanto, queremos também assegurar que a Professora de Educação Infantil tenha o seu valor garantido, já que no Brasil atualmente somos a maioria.

O Sesc, em seu documento Diretrizes para Educação Básica do Sesc, trata como uma das premissas do trabalho desenvolvido pela instituição a formação docente e o desenvolvimento profissional (diretriz 5), destacando que os educadores são compreendidos em sua profissionalidade como produtores e articuladores de conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Além disso, propõe que sejam garantidas a participação dos professores em ações de formação continuada em serviço e/ou em instituições de ensino e a construção de um plano de carreira para a categoria.

É nesse cenário social e institucional que o uso do termo professora se insere, na afirmação de que a atuação das mulheres tem sido marcante no segmento e que cada vez mais tem sido qualificada, imbuída de reflexões teóricas produzidas no seio da academia, mas também de reflexões oriundas do fazer pedagógico e implicada com a formação integral das crianças.

Desta maneira, a professora da Educação Infantil é alguém que, além de atender às crianças em suas necessidades básicas de cuidado corporal, convoca e considera a sua participação na construção do cotidiano e nas diferentes experiências de aprendizagens. Precisa entender quem é essa criança com a qual está envolvida e em relação todos os dias, conhecendo as características da faixa etária em que atua, para identificar suas necessidades e elencar as melhores estratégias.

É uma estudante permanente, movida pela curiosidade e o interesse de conhecer as crianças, e que está em constante processo de reflexão sobre sua prática, uma pesquisadora do seu fazer pedagógico. Deve estar sempre se interrogando, levantando questões para repensar o cotidiano. A interlocução com diferentes profissionais que habitam a escola além de outras educadoras e a coordenação pedagógica é primordial, pois é no diálogo, na troca, no debate, que se estrutura suas ideias. A partir de leituras e discussões com seus pares, vai se apropriando da teoria, fundamentando sua prática e estabelecendo articulação com as ações do cotidiano. O caminho para qualificar a prática é o estudo, muito estudo!

Além das formações oferecidas pelo Sesc, que contribuem com a construção dos saberes, as iniciativas pessoais também são relevantes, como a participação em eventos pedagógicos, a leitura de

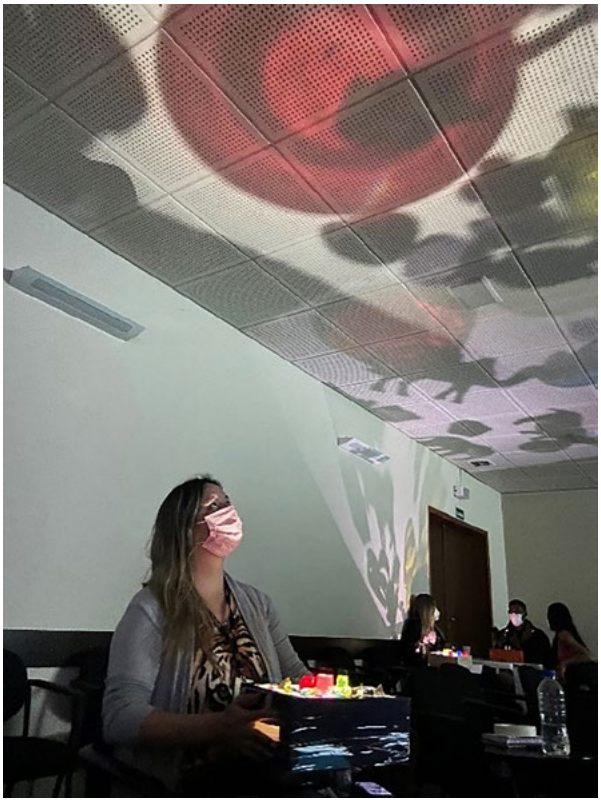


Figura 3 – Sesc no Distrito Federal

livros, artigos, revistas, bem como a ampliação cultural para apurar a sensibilidade e alargar o repertório, entre as quais podemos citar: assistir a filmes, visitar exposições, ir a concertos, espetáculos circenses, de dança etc., conhecendo e transitando por diferentes linguagens.

Também é investigadora das crianças, no sentido de observá-las e escutá-las, trazendo para o diálogo as suas indagações, propiciando que aprofundem e testem suas teorias, além de construírem seus saberes.

Situações de aprendizagem

Conjunto de ações planejadas com um propósito didático claro e definido que esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos campos de experiência. Tem por propósito favorecer aprendizagens significativas a partir das investigações que as crianças terão com as experiências organizadas pela professora. Pode ser considerada como um sinônimo de Propostas ou Experiências.

> *O papel do adulto consiste, sobretudo, em saber escutar, observar e entender as estratégias que as crianças utilizam durante as situações de aprendizagem. Para nós, o educador desempenha o papel do que oferece ocasiões. É muito importante que a criança não o veja como um juiz, mas como um recurso ao qual se pode recorrer quando se precisa (...). As expectativas em relação às crianças têm de ser muito variadas e flexíveis. É preciso ser capaz de se deslumbrar e de se divertir – como elas próprias fazem com frequência. (FILIPPINI, 1995, p. 246 apud HOYUELOS, 2021, p. 301)*

Como mediadora, seleciona os materiais para as propostas, organiza os contextos, constituindo-se uma curadora de experiências educativas. A palavra "curador" vem do latim, tem o sentido de cuidar. Tomemos emprestado o termo curador, muito utilizado no campo da Arte: aquele que seleciona e organiza as obras para a exposição. Para Pecoits (2021), "à professora-curadora cabe cuidar dos contextos de vida coletiva na sala referência, enriquecendo a experiência educativa, defendendo os direitos de aprendizagem das crianças e atenta às histórias que estão por vir".

Assim, uma professora-curadora se inspira no cotidiano e nas experiências das crianças para qualificar sua ação docente. Pecoits afirma que:

> *O que faz a professora-curadora, então? O que mais faz é olhar os materiais, os espaços e as experiências das crianças e pensar sobre a relação que se estabelece entre estes e o mundo. Uma professora-curadora tenta identificar o que ocorre nas pesquisas e nas experiências das crianças*



Figura 4 – Sesc no Amapá

> *para enriquecer, aprofundar e complexificar as investigações e experiências futuras. Ela concebe contextos de aprendizagem e cria conexões. Uma professora-curadora procura oferecer às crianças situações de descobertas provocadas pelo encontro com experiências educativas significativas. (2021, p. 10)*

A professora convida as crianças a participar dos contextos e também aceita os convites feitos por elas para interação. Respeita o tempo e o ritmo de cada uma, estando atenta aos seus processos de desenvolvimento e construção de saberes. É aquela que mobiliza o interesse, aguça a curiosidade e provoca o desejo de aprender.

Ter uma escuta aguçada que, metaforicamente, recorre a todos os sentidos, se conectando ao outro. Escuta como sensibilidade, escuta das cem linguagens, como nos aponta Loris Malaguzzi. Escutar requer tempo, olhar apurado, paciência, atenção e disponibilidade. Para Staccioli, "(...) a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar capturar o de seu interlocutor" (2013, p. 38).

Autora da sua prática, elabora seus planejamentos e registros, dialogando com seus pares, seus parceiros mais experientes e sua coordenadora/supervisora, e, por meio do diálogo, do confronto crítico de ideias, vai construindo e desenvolvendo sua

competência. Conforme destaca Hoyuelos (2021, p. 297): "Uma prática nunca solitária, que trata de incrementar o número de pontos de vista possíveis. É com base nessa prática que o educador constrói sua cultura educativa."

A formação vai sendo construída e produzida a partir da própria prática, ou seja, do trabalho dinamizado e da reflexão sobre ele.

É necessário que a professora seja disponível, no sentido de estar presente, mas não ser o centro e nem dirigindo as propostas, e sim caminhando junto com as crianças, ao lado delas. A presença de um adulto disponível significa estar ali para colaborar com as crianças nos momentos em que precisem, solicitem ou que a professora julgue necessário, oferecendo segurança e valorizando seus saberes. Estabelecer relações afetivas com as crianças, fazendo com que se sintam confiantes, seguras e construam uma autoimagem positiva. Assim,

> *O professor que sabe integrar afeto, inteligência e imaginação, no convívio com os pequenos, estabelece vínculos afetivos e dá-lhes a certeza de que neste mundo ainda se pode confiar nos adultos. (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 61)*

Enfim, a professora tem muitos papéis para desempenhar, dependendo de cada situação:

> *Um educador tem que ser um maravilhoso transformador, que, certas vezes, também possa ser o diretor de palco, que outras vezes, seja o roteirista, que seja a cortina e o cenário, e que também em outros seja ponto, que seja doce e que se aborreça, que seja o eletricista, o iluminador, que seja até o público que olha, que, às vezes, aplaude, que, outras, permanece mudo e emocionado, e que, algumas vezes, julga com indiferença ou ceticismo, mas que também aplaude com entusiasmo. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2021, p. 319-320)*

A professora que aposta nas crianças cria contextos investigativos, estabelece um clima de confiança,

Figura 5 – Sesc em Goiás



parte do conhecimento dos pequenos, planeja propostas que confrontem suas hipóteses. Também observa sistematicamente as crianças na relação com os ambientes e os materiais, prepara o espaço, coordena diferentes propostas, organiza registros que documentem os percursos, analisa as produções e mantém comunicação aberta com as famílias.



Figura 6 – Sesc no Tocantins

PARA SABER MAIS

CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo, mundo!* Criança, cultura e formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

De babá a professora, a evolução da Educação Infantil. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2263/de-baba-a-professora-a-evolucao-da-educacao-infantil#:~:text=Como%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20se%20tornou%20o%20que%20%C3%A9%20hoje&text=Outro%20grande%20avan%C3%A7o%20veio%20em,aos%20Ensinos%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio. Acesso em: 16 fev. 2023.

FREIRE, Madalena. *Educador*. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTIAGO, Flávio; MOURA, Thaís Aparecida de (orgs.). *Infâncias e docências*: descobertas e desafios de tornar-se professora ou professor. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_f11e6cb6a20b4e88ae3a1db5b7395967.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6qJ3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2023.

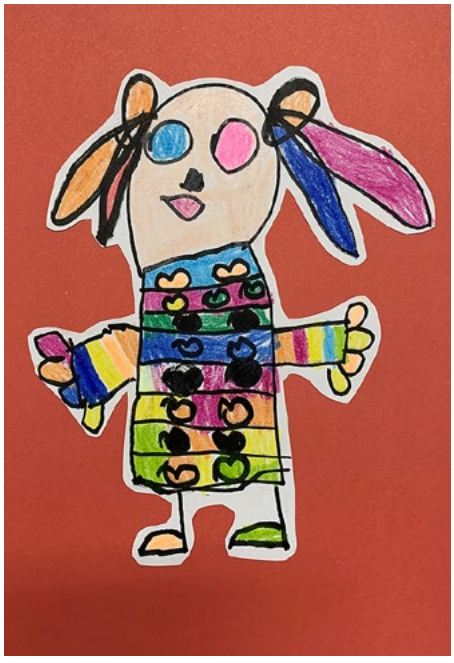


Figura 1 – Sesc no Distrito Federal

14. Supervisão/coordenação pedagógica

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(MELO NETO, 1994)

No Sesc, o papel da gestão pedagógica está sob a responsabilidade de uma especialista que pode ser designada de várias maneiras, dependendo do estado onde atua. São elas: coordenadora, supervisora ou orientadora pedagógica. Esta profissional desempenha um papel central em toda a dinâmica da escola. Ela deve promover um clima que valoriza a transparência, a autonomia e o debate, ou seja, é articuladora das ações administrativas que fazem a escola funcionar, e também é responsável por toda a conexão das ações pedagógicas que acontecem no ambiente escolar, ficando à frente da formação das educadoras que habitam o universo escolar.

Para equilibrar o tempo entre as funções administrativas e pedagógicas, é fundamental que construa um plano de ação, onde possa delegar e distribuir atribuições com sua equipe, dando prioridade às ações que necessitam de sua atenção e acompanhamento mais de perto, como as ações com as famílias, as crianças e as professoras.

Compreendemos que o gestor é parte importante da comunidade escolar e sua atuação é essencial para a promoção das aprendizagens que ocorrem na escola, tanto com as crianças como com as professoras. Por isso, a necessidade de estar sempre conectado com os demais membros da equipe escolar, tendo como objetivo principal mobilizar ações e condições favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens contidas nesta proposta pedagógica.

Para Carlos Matus (1995), sociólogo chileno, é preciso organizar as demandas cotidianas que acontecem na escola, considerando as tarefas **importantes**, de **rotina**, **urgentes** e as **pausas**.

As demandas de **importância** são prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas e devem estar presentes constantemente no planejamento da ação da coordenadora e das demais profissionais que atuam na escola. Cabe à coordenadora envolver-se com o projeto pedagógico da instituição, alinhando as práticas das professoras ao referencial teórico adotado pela escola, delineando previamente as prioridades, reconhecendo que as propostas de importância devem envolver todos os educadores.

As demandas de **rotina** são direcionadas para o funcionamento do cotidiano e têm como função manter a harmonia no ambiente escolar, garantindo a estabilidade dos procedimentos. As demandas de **urgência** estão relacionadas às necessidades emergentes do cotidiano e são direcionadas para atender aos problemas (situações não previstas pelo processo de decisão), ação que exige uma atenção permanente. As demandas de **pausas** são momentos direcionados a um estudo individual, ao momento de descanso, de férias e outros afastamentos. Esta é uma ação que precisa ser redimensionada pela coordenadora pedagógica, já que a ação de acompanhamento precisa mesclar



Figura 2 – Sesc em Pernambuco

momentos de "importância, rotina, urgência e pausa", organizando e transformando as urgências em rotinas e contemplando alguns acontecimentos inesperados.

Para tanto, precisa-se dispor de uma organização do tempo capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo e individualmente constituam momentos efetivos de aprendizagem. Segundo Nóvoa (2001, p. 1):

> *Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.*

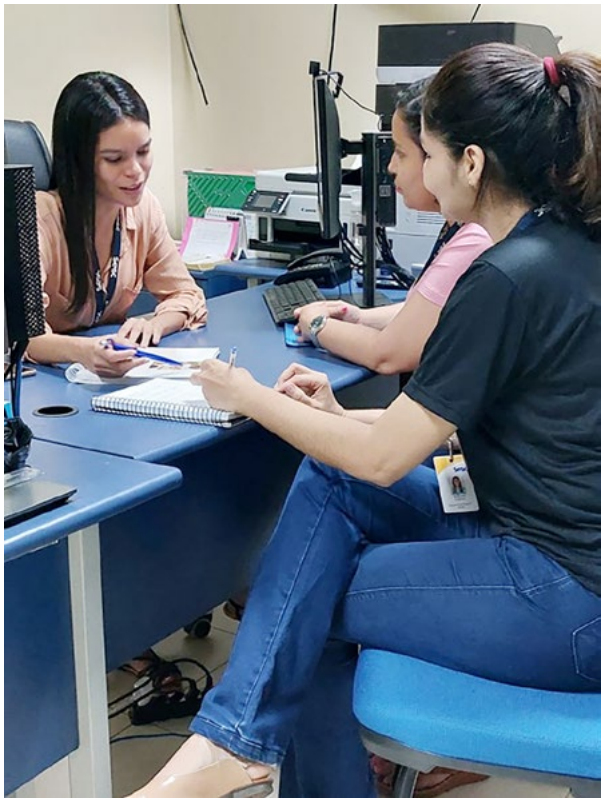


Figura 3 – Sesc no Amapá



Figura 4 – Sesc em Rondônia

O acompanhamento sistemático do trabalho da equipe pela coordenadora possibilita que as práticas pedagógicas se revertam em objeto de estudo, além de garantir alinhamento com o referencial teórico que sustenta a prática pedagógica. Uma das funções dessa profissional é inquietar as educadoras, questionando e ajudando na reflexão sobre a prática, articulando o fazer pedagógico com a teoria que a embasa.

A reflexão sobre a prática cotidiana é uma das melhores maneiras de avançar naquilo que já se sabe, buscando caminhos para ampliar o que ainda não se sabe muito bem. Assim, como destaca Nóvoa (1995), é a formação que favorecerá mudanças significativas na Educação:

> *A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva (...) de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p. 28)*

Neste sentido, é importante elaborar uma série de estratégias que ampliem o potencial formativo e que assegurem a formação em serviço das professoras. Entre elas, podemos sugerir:

* Momentos nos quais uma professora observa outra professora com um foco específico que auxilie a qualificar sua prática pedagógica e, posteriormente, discuta com a coordenação.

* Leitura de textos e elaboração de resenhas e/ou sínteses para partilhar com o grupo ou com a coordenação. Pode-se também solicitar que faça um comentário por escrito sobre o texto lido.

* Leitura de textos menores junto com a coordenadora ou uma professora mais experiente e posterior elaboração de comentários.

* Leitura de textos que outra professora escreveu para fazer paralelos com a sua prática pedagógica.

* Criar mecanismos para a professora refletir e ser ouvida, relatando a sua prática e experiências exitosas em eventos pedagógicos, como: simpósios, seminários, congressos, semanas pedagógicas dentro da própria rede de escolas do Sesc, publicando suas práticas na Rede.S ou participando de eventos desta natureza promovidos por redes públicas e privadas.

* Construção de redes de formação com a participação em eventos culturais, de modo a ampliar seus observáveis.

* Construção de redes entre as coordenadoras do Departamento Regional ou entre vários Departamentos Regionais, buscando o fortalecimento de trocas entre professoras.

* Momentos de formação com docentes novatos, para observação da prática e do cotidiano da escola, para só depois assumir de fato a turma.

É fundamental que a coordenadora organize o acompanhamento da ação docente de cada uma das suas professoras. Para isso, pode construir uma documentação que apoie o seu olhar para o percurso formativo das profissionais que atuam na sua equipe, destacando o que cada uma delas precisa para avançar no seu conhecimento, indicações de leituras, vídeos e materiais para ampliar a sua formação.

Observáveis

Conjunto de ações planejadas com um propósito didático claro e definido que esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos campos de experiência.
Tem por propósito favorecer aprendizagens significativas a partir das investigações que as crianças terão com as experiências organizadas pela professora. Pode ser considerado como um sinônimo de Propostas ou Experiências.

A formação da professora se dá em serviço, refletindo sobre sua docência. É preciso, portanto, diversificar as estratégias formativas utilizadas no engajamento das professoras. Existem alguns instrumentos que podem auxiliar a elaboração desta documentação, construindo um acompanhamento da ação docente: Caderno de registro – individual ou coletivo, fichas individuais, pastas tipo portfólios, arquivos digitais; enfim, construir um dossiê que retrate os percursos de cada professora. Nesses instrumentos podem ser incluídos: as orientações didáticas dadas no planejamento da professora, apontamentos sugeridos nos registros do cotidiano, pontos fortes a qualificar, indicação de leitura, vídeos e outros materiais formativos, questões apontadas pelas famílias. Portanto, um instrumento que conta o percurso construído com cada profissional que compõe a sua equipe.

> *É preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas. É por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação. (ZEN, 2012, p. 9)*

Estratégias formativas

> *Dar ao outro a possibilidade de posicionar-se como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador/formando, em que as evidências são retomadas, as histórias são ressignificadas, os planos de formação podem ser elaborados. (ALMEIDA, 2008, p. 85)*

Como suporte ao trabalho de acompanhamento e orientação que a coordenadora precisa organizar com a sua equipe, destaca-se uma série de estratégias formativas que possibilita um diagnóstico que vai requerer mais atenção, visando adequar os rumos pedagógicos às respostas das crianças. Tais estratégias criam condições para a ampliação dos observáveis da coordenação, criando cenários que demonstrem as necessidades formativas da sua equipe, de modo a qualificar a prática das professoras. Entre muitas estratégias, elegemos as seguintes:

Leitura e análise dos planejamentos: o planejamento deve ser diferenciado por turma, considerando o grupo de crianças, seus interesses, desejos, necessidades. Deve ser lido semanalmente e acompanhado em sua execução, por meio de visitas nos diferentes espaços escolares (sala de referência, parque, pátio, dentre outros), nos quais são dinamizadas as propostas planejadas pelas professoras.

Mas não basta apenas lê-lo, a coordenadora precisa fazer devolutivas, tecer comentários relativos à realização das propostas, apontamentos para reflexão da professora, indicar leituras como possibilidades de aprofundamento das questões. Enfim, precisa acompanhar, avaliar e orientar sua equipe. O planejamento é um instrumento da escola e, por este motivo, deve ser produzido coletivamente, com a professora e as contribuições da coordenadora, que é a responsável pelo alinhamento da ação docente com a proposta pedagógica do Sesc.

Além disso, pode ser compartilhado com as demais professoras, para reflexão e aprofundamento de alguns temas. Hoje, por meio da tecnologia em nuvem, é possível verificar, comentar e receber devolutivas on-line, seja de planejamentos ou outros documentos produzidos pelas professoras, como, por exemplo, documentações pedagógicas, planejamentos de espaços ambientados, projetos, entre outros. Este tipo de trabalho facilita e agiliza os processos de rotina docente.

Leitura e análise dos registros: os registros são narrativas singulares e pessoais que permitem conhecer melhor as práticas educativas, abrindo um caminho de diálogo e provocações construtivas de um novo saber. A professora deve ter um suporte para realizar os seus registros, pois escrevendo expressa seus pensamentos, suas ideias, suas crenças, seus valores, mostrando-se, portanto, para o outro. Ao registrar, é autora de sua prática, e quando retorna ao seu texto para relê-lo, desempenha o papel de leitor reflexivo. O distanciamento da ação realizada possibilita a reflexão para planejar propostas e intervenções que qualifiquem o fazer educativo. Telma Weisz (2003) nos ajuda a entender esse processo quando afirma que:

> *O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. (WEISZ, 2003, p. 129)*

A coordenadora deve intervir sistematicamente na escrita das professoras, de maneira que proporcione avanços e reflexões da prática. É necessário que tenha o cuidado de não imprimir nessa análise suas expectativas em relação ao texto lido, mas observar a forma de escrita e o fio condutor utilizado pela autora, para fazer as contribuições necessárias. Warschauer (2001) ressalta que "A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito" (WARSCHAUER, 2001, p. 190).

Observação do cotidiano: estratégia que fornece mais dados para o diálogo junto às professoras, pois coloca em ação um processo investigativo, de pesquisa. Por meio da observação, não se verifica apenas o desenvolvimento do trabalho exclusivamente no plano do discurso, mas no plano das interações, atitudes, valores, objetivos e intervenções, tendo um papel fundamental no processo de transformação das práticas. O registro ultrapassa o discurso, viabilizando a observação de outros aspectos do trabalho, como as relações, os encaminhamentos, as intervenções, tendo um papel fundamental no processo de transformação das práticas (ESTRELA, 1994). Corroborando com que aponta Freire: "(...) os dados colhidos da observação nos levam a elaborar um levantamento de questões que nos remete à pesquisa, à análise, à reflexão, ao estudo" (FREIRE, 1997, p. 57).

Após a observação, a coordenadora deve se reunir com a professora para dar uma devolutiva do que foi observado, valorizando os pontos positivos e relacionando suas considerações com o planejamento e o registro elaborados pela educadora. A conversa deve iniciar sempre ouvindo a professora e suas considerações, construindo um percurso de formação que a apoie a qualifique sua prática. Acreditamos que:

> *Quando alguém sabe que está sendo observado, isto naturalmente o obriga a se observar e isso leva a avaliar aquilo que dá para ver (portanto, ver-se aos olhos do outro). O coordenador deve ter um olhar atento, curioso, generoso, desprovido de pré-conceitos ou ideias preconcebidas, para ver o professor como realmente ele está, no momento em que foi observado. Assim, como o professor também precisa ter um olhar sensível ao observar seus alunos, acompanhando seus avanços, conquistas e dificuldades. Porém, a situação incita a tomar consciência mais lucidamente sobre seu funcionamento. (PERRENOUD, 1999, p. 183)*

Análise das produções das crianças: podemos utilizar produções diversas (desenhos, pinturas, esculturas, escritas e outros registros), gravações em áudio ou vídeo para explicitar o conteúdo abordado. Dê preferência a situações que foram bem-sucedidas. Não é recomendável utilizar exemplo de situação que não foi boa para mostrar o que não fazer, porque isso não ajuda a professora a construir referências para aprimorar o seu trabalho.

Estudo de caso: utilizar uma cena do cotidiano que explicite determinado encaminhamento pedagógico ou apresentar uma situação-problema que necessite de uma intervenção como se estivéssemos na sala-referência ou em outro espaço pedagógico

também é uma boa estratégia. Cada professora lê o caso apresentado, anota qual seria a ação dela e, na sequência, discute com uma parceira definida pela coordenadora. Depois, cada dupla apresenta a reflexão para debater com o grupo o episódio narrado.

Observar uma professora de referência: valorizar boas referências é outra estratégia muito eficiente. Convidar uma professora que não se sente confortável em ler histórias para as crianças para observar uma colega que realiza com maestria essa proposta possibilita que a professora observadora tenha contato com uma parceira mais experiente, que aprenda por meio do olhar sobre o outro e amplie seu repertório de possibilidades de leitura. De acordo com Teberosky e Cardoso, "essa estratégia parte do princípio de que o modelo de bons professores deve ser aproveitado para estimular a inovação do professorado, uma vez que permite um questionamento recíproco" (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990, p. 74).

Tematização da prática: consiste na análise de situações didáticas, produções das crianças ou situações simuladas ou filmadas, para serem discutidas em parceria com a coordenadora ou com o grupo de educadoras. É importante buscar um foco de observação a ser tematizado no encontro de formação. Essa estratégia possibilita conhecimento pedagógico quando, juntas, a coordenadora e a professora investigam, problematizam, refletem, levantam hipóteses, identificam as dificuldades, elaboram propostas de intervenção didática, refletindo sobre a cena observada.

Seminários de práticas educativas: os registros das professoras, quando revistos com um olhar crítico, mediado pela experiência de uma coordenadora pedagógica atuante em sua formação, podem servir de base para estudos de práticas educativas. Seminários especialmente organizados para a troca das experiências regionais, a distância ou presencial, são importantes não só para divulgar melhores modos de trabalhar, como também para constituir a identidade do trabalho pedagógico das escolas Sesc.

A coordenadora precisa ter uma visão das necessidades formativas do seu grupo e de cada uma das suas professoras, pensando em estratégias mais globais e outras mais individuais. Assim, poderá compor o acompanhamento da ação docente com as orientações que dá a cada uma das suas professoras, os textos que indicou para leitura, as orientações sobre os seus planejamentos e registros, as observações realizadas, constituindo um histórico do percurso individual de cada membro de sua equipe.

Sempre que as práticas formativas desconsiderarem o contexto em que a docente atua e desrespeitarem o tempo de que ela necessita para apropriar-se das novas propostas, fragilidades ocorrerão. Para tanto, a escola deve ser vista e incentivada como



Figura 5 – Sesc em Rondônia

um espaço de formação continuada permanente. Assim "(...) o professor se forma a partir do próprio exercício do seu trabalho, ao assumir um papel ativo e reflexivo perante sua formação, entendendo-a como um processo contínuo que se iniciou muito cedo" (WARSCHAUER, 2001, p. 202).

É fundamental a elaboração de um plano de coordenação contemplando os principais focos de atuação e as estratégias para o acompanhamento efetivo da prática de cada educadora dentro e fora da sala de referência. Como apontamos anteriormente, é importante organizar o cotidiano do trabalho de acompanhamento da coordenação, equilibrando as funções administrativas e pedagógicas. Sugerimos que sejam contempladas as ações a seguir:

* Reuniões semanais com cada professora para devolutivas sobre o planejamento, o registro e a observação.
* Observação das atividades desenvolvidas nos diversos espaços, de modo a colher dados para os encontros semanais.
* Leitura e devolutivas dos planejamentos e registros semanalmente.
* Reuniões coletivas mensais para estudar e aprofundar as questões pedagógicas.
* Atendimento às famílias e organização de encontros que as possibilitem conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.
* Reuniões com os especialistas que acompanham as crianças com deficiências.

A realização periódica de grupos de estudos é fundamental para discutir as situações cotidianas e articular a prática desenvolvida com os referenciais teóricos. Esses encontros devem reunir as educadoras dos dois turnos, de modo a garantir a troca de saberes e a unidade do trabalho. Precisam ser bem planejados com a definição dos objetivos, conteúdos, estratégias, recursos didáticos e intenções de cada proposta, para estudo e discussão das questões do cotidiano escolar. Os registros dos momentos vividos fazem parte do processo formativo e devem ser feitos pelos membros da equipe em uma dinâmica de rodízio, respeitando os diferentes estilos de escrita e formas de documentar. Podem conter fotografias, desenhos, mapas.

A coordenadora é corresponsável pelo processo de aprendizagem das professoras e das crianças, além de ser uma das parceiras mais experientes e responsável pelo alinhamento com as diretrizes que norteiam os fazeres docentes. É ela que assegura que a concepção pedagógica utilizada pela escola se desvele nas práticas que acontecem no cotidiano.

A professora está em processo permanente de aprendizagem e esse processo de formação profissional passa por diferentes fases. Neste sentido, a formação deve contemplar os mesmos princípios do trabalho que se realiza com as crianças, com a proposta de vivências e experiências, constituindo-se em uma estratégia que articula a formação com a didática da ação pedagógica. Isto é o que chamamos de homologia de processos:

> *Metodologia de formação que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas com as crianças. Isso é, formam-se os professores a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos. O sistema transferido integra um conjunto complexo de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de valores consonantes com a pedagogia a transferir. (NIZA, 1993, p. 30)*

A Formação Continuada não ocorre de maneira rápida nem em pouco tempo, mas de maneira gradual e paulatina, por isso, os projetos de formação precisam contemplar as diversas modalidades formativas, a fim de discutir e propor novas práticas pedagógicas pautadas no diálogo e nas práticas colaborativas.

É importante também alargar o universo cultural das professoras, divulgando e incentivando a participação em atividades que ampliem seu olhar para o mundo. Ir a uma exposição, participar de um concerto, assistir a um filme, a uma peça teatral ou a um espetáculo de dança. Aproveitar os eventos

promovidos pelo Sesc, além de pesquisar as atrações culturais que estão acontecendo na cidade para convidar seu grupo de professoras.

O papel da coordenação é o de ponte entre aquilo que a professora já sabe e aquilo que ela precisa saber para se tornar cada vez mais uma profissional que reflete e ressignifica a sua prática, pois:

> *O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (FREIRE, 1997, p. 22)*

Vale ressaltar que a parceria entre o Coordenador Pedagógico e a Direção Escolar é um ponto essencial para a estrutura da Gestão Escolar. A Direção exerce papel fundamental, atuando como articuladora do processo coletivo que envolve crianças, professoras, famílias, comunidade e demais integrantes da instituição escolar. Nesse sentido, precisa gerir juntamente com a Coordenação Pedagógica os vínculos existentes no espaço escolar, pois

> *o coordenador pedagógico e o diretor escolar podem formar a dupla gestora a impulsionar a escola na direção da concretização das metas educacionais. Em última instância, é a gestão pedagógica que atribui significado para as demais ações realizadas nas dimensões administrativa e financeira, macroestratégias para a consecução do Projeto Político Pedagógico da escola. É fundamental colocar o foco na redefinição de papéis e funções desses atores, tendo em vista concretizar o lugar do CP como formador de professores, articulador de redes de aprendizagem na escola, e (re) fundar a imagem do diretor escolar como gestor de instituições centradas na aprendizagem. (RIBEIRO, 2012, p. 22)*

Diante disso, é fundamental que a Coordenação Pedagógica construa o seu papel na escola, exercendo-o de maneira articuladora e transformadora, priorizando sempre sua formação continuada, assim como de toda a equipe.

PARA SABER MAIS

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e supervisão*: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo, mundo!* Criança, cultura e formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

Computação na nuvem: quais as vantagens para a Educação? https://www.channel360.com.br/computacao-na-nuvem-quais-as-vantagens-para-a-educacao/. Acesso em: 16 fev. 2023.

A Coordenação Pedagógica e seu Papel na Escola. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CeyDh20BBZi/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

Curso on-line: A BNCC e a Gestão Escolar. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2769/informacoes. Acesso em: 16 fev. 2023.

RIBEIRO, Neurilene M. Uma rede colaborativa pela educação. In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em Foco. TV Escola. 2012 pág., 22.

SUPERVISÃO e tematização da prática. *Avisa lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.* 15 nov. 2021. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-48/supervisao-e-tematizacao-da-pratica/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Vídeo sobre espaços na educação infantil. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/ChdIro-gOFe/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

Vídeo sobre ponto de partida e a intencionalidade. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/ChduW1Dg7sY/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

ZEN, Giovana C. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012. p. 8-12. https://www.academia.edu/4993331/COORDENA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_EM_FOCO_Coordena%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3giCa_em_foCo. Acesso em: 16 fev. 2023.



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul

15. Organização de espaços, materiais, tempos e agrupamentos

> *O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de (...) múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.*
>
> (BARBOSA, 2006a)

Para planejar o cotidiano das práticas que acontecem na escola infantil é primordial que pensemos em alguns aspectos para garantir as relações e aprendizagens das crianças. Entre eles, podemos citar a organização do tempo, espaços, materiais e agrupamentos.

Como esses aspectos se organizam no cotidiano da escola infantil? Como o planejamento da ação docente é fortemente marcado pelo diálogo existente entre o tempo, os espaços, os materiais, os agrupamentos e as aprendizagens das crianças nas escolas da infância?

Um ambiente pensado para a convivência e as descobertas das crianças pequenas deve considerar a relação entre as diferentes dimensões. Quanto à dimensão física do ambiente, que compreende os espaços e os materiais, o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS, 2009) nos ajuda a pensar sobre alguns aspectos do ambiente:

* Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos.
* Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças.
* Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada.
* Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos em lugares apropriados.
* As salas são arrumadas de forma a facilitar as brincadeiras espontâneas e interativas.

* Ajudamos as crianças a usar brinquedos novos.

* Nossas salas são claras, limpas e ventiladas.

* Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos.

* As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas.

Estes são apenas alguns balizadores que podem, eventualmente, se tornar bons indicadores de qualidade de nossas creches e pré-escolas com relação a seus espaços.

Com os estudos mais recentes sobre infância, temos apostado em planejamentos que não apenas descrevam ou registrem, mas que evidenciem intenções, reflexões e propósitos a partir da organização dos contextos, buscando favorecer as interações e proporcionar, tanto em grupo como individualmente, possibilidades de descobertas e vivências significativas para as crianças, sempre compreendendo as particularidades de cada uma, porém percebendo-as como potentes, competentes e incentivando novas conquistas. O termo que deriva do latim *contextus* se refere a todos os fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais e aos elementos construídos que caracterizam um determinado lugar em que algo vai ser desenvolvido.

Os contextos de aprendizagem devem favorecer experiências que possibilitem acontecer três eixos



Figura 2 – Sesc em Pernambuco

de relação: relações de crianças com crianças; relações de adultos com crianças; relação de crianças com os materiais e suas materialidades.

Amplamente utilizado na pedagogia participativa, o termo *progetazzione* pode ser traduzido como a ação de observar, documentar, projetar, planejar e dar sentido às ações cotidianas.

Na escola das infâncias a prática da escuta das crianças e educadoras dá suporte para a organização de um cotidiano vivo que acolhe e ampara as dúvidas e imprevistos que acontecem durante os percursos de aprendizagem. Assim, é importante que a professora possa projetar e planejar espaços, escolhendo materiais que favoreçam a coleta de indícios das descobertas das meninas e meninos.

Fica claro que uma escola que toma por base a pedagogia participativa e desenvolve a escuta atenta rompe com paradigmas enraizados na lógica de organização de rotinas encarceradas pela lista de



Figura 3 – Sesc no Paraná

atividades a serem desenvolvidas durante um determinado período, construindo, assim, um novo olhar para a projetação de propostas, nas quais as crianças possam viver experiências que tenham sentido, em espaços que acolhem, sustentam e respeitam as pesquisas das crianças.

Neste sentido, é importante retomar o conceito de "atividade", utilizado amplamente nas escolas infantis para denominar e delimitar as propostas planejadas para realizar com as crianças durante o tempo em que permanecem na escola.

A terminologia atividade está diretamente vinculada à teoria de conhecimento tecnicista que tem como base epistemológica a pedagogia transmissiva. Tal teoria sustenta a ideia de que as práticas desenvolvidas na escola devem produzir situações em cadência, repetidas em série, destituídas de sentido, tendo como intencionalidade didática a realização de uma mesma atividade para todas as crianças, realizadas ao mesmo tempo, sem considerar os tempos e ritmos de cada uma delas, simplesmente buscando ensinar um conceito, ou alcançar objetivos propostos. Assim, era comum que nos planejamentos encontrássemos uma lista de situações a serem realizadas que não se conectavam, mas que tinham o propósito de ocupar o tempo da criança na escola.

Pedagogia participativa

Para Oliveira-Formosinho (2019, p. 16), "o objetivo da pedagogia participativa é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse da criança. O papel da professora consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de modo a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa".

Projetar

Projetar quer dizer fazer escolhas. Planejar ações futuras a partir da escuta atenta das crianças. Organizar situações de aprendizagem que façam sentido para as crianças a partir das investigações que estão acontecendo cotidianamente.

Geralmente quando as escolas tradicionais tratam as situações desenvolvidas com as crianças a partir da ideia de atividades, privilegiam:

* A realização de propostas iguais, com o mesmo tempo de duração, para crianças diferentes.

* A obrigatoriedade de todas as crianças realizarem as atividades planejadas para aquele dia, mesmo que façam de maneira superficial ou sem sentido ou interesse para elas.

* O foco está no objetivo a ser alcançado, na expectativa a ser desenvolvida ou no conteúdo a ser apresentado, e não nas aprendizagens das crianças.

* Uma lista de atividades a serem oferecidas ao longo de um dia, uma semana, um mês, de acordo com o que se espera que a professora ensine para as crianças.

* Propostas fragmentadas que não aprofundam o conhecimento das crianças e estão muito mais preocupadas com o fazer do que com o aprender, ou seja, valorizando apenas "o produto" sem considerar a exploração, hipóteses, pensamentos ou trajetória que a criança percorreu.

Já a ideia de organizar experiências para serem vividas pelas crianças parte de um outro pressuposto. Para as escolas que adotam a pedagogia participativa, o conceito de experiência diz respeito ao conhecimento ou aprendizado obtido por meio da



Figura 4 – Sesc no Paraná

prática ou da vivência proposta às crianças. A experiência é o verdadeiro conhecimento, o que não exige nem envolve crença, pois o conhecimento exclui qualquer necessidade de acreditar. É significativo, pois foi construído a partir de algo que foi vivido pelo sujeito. Por isso,

> *Adotar a experiência de cada criança como ponto de partida requer a compreensão de que cada uma dispõe de conhecimentos próprios, conforme sua experiência prévia, de vivência em diferentes famílias, com etnias, classes sociais, de gênero e requer formas educativas diversas para atender seus interesses e necessidades. (KISHIMOTO, 2001, p. 67)*

É papel do adulto organizar as experiências que serão vividas pelas crianças. É a professora que seleciona, organiza e prepara o ambiente com materiais variados que proporcionem experiências singulares para meninas e meninos explorarem as diferentes materialidades, mas é a criança que vive a

experiência da descoberta. Essa organização acontece a partir da observação atenta da professora sobre o grupo e sobre cada criança. E, para planejar, é fundamental documentar. É o olhar da professora e a documentação pedagógica que subsidiam essa organização de experiências.

Assim, como destaca Larrosa (2002, p. 21): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". As crianças podem participar de uma mesma proposta, mas sentirão coisas diferentes, pois a experiência é única, singular, é "o que nos acontece".

Na escola infantil, existem muitas possibilidades de organizarmos experiências significativas para que as crianças vivam os tempos, os espaços e as interações. Ao planejar propostas, a professora toma algumas decisões intencionais que ajudarão a fazer escolhas para a organização de contextos significativos:

* Por que fazer esta experiência?
* Que sentido tem para as crianças viverem essa experiência?
* Quais os conhecimentos que estão em jogo enquanto as crianças brincam?

Quando se planeja um contexto de aprendizagem, é fundamental assegurar que meninas e meninos vivam, em seu tempo, ritmo e de acordo com suas escolhas, quais propostas irão experienciar naquele determinado dia/semana ou mês. Cabe à professora observar, analisar e acompanhar as descobertas e investigações das crianças, problematizando e relançando nos próximos planejamentos novas experiências que as desafiem, a partir do que observa e registra sobre suas aprendizagens. É relevante também que tenha clareza dos propósitos didáticos, dos objetivos e dos direitos de aprendizagem propostos para o seu grupo. De acordo com Bondioli:

> *O contexto não é concebido como um recipiente, mas como um processo: o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que trabalham lá. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas. (BONDIOLI, 2015, p. 1330)*

Assim, destacamos que preparar contextos de aprendizagem requer, da professora, uma escuta atenta às necessidades das suas crianças. É preciso cuidar do espaço, buscando materiais variados, de qualidade estética e quantidade suficiente ao grupo que irá viver a experiência. As propostas vividas nesse tempo serão estruturadas, mas não fechadas, permitindo que as crianças construam seus próprios percursos de investigação, a partir do material que foi disponibilizado. Segundo Dubovik:

> *Preparar contextos requer cuidar dos espaços e ambientes da escola. Alguns espaços em que os contextos se apresentam como distendidos, sem interrupções nem interferências, com materiais variados, versáteis, manejáveis, seguros e em quantidade suficiente. Contextos com propostas estruturadas, mas que não determinem como devem fazê-lo, mas sim, que permitam às crianças realizar ações autônomas que favoreçam a exploração e a descoberta, que acolham os interesses e os processos das crianças e que permitam a elas realizarem seus próprios projetos gráficos. (DUBOVIK, 2020, p. 57)*

É importante que os contextos favoreçam o diálogo e a experimentação com organização estética, qualidade e uma diversidade de materiais, permitindo que as crianças investiguem, explorem, construam novas relações, criem novas possibilidades de uso e função. É papel da professora avaliar se há quantidade suficiente de materiais, sua diversidade e versatilidade, e que favoreçam a autogestão.

A organização do tempo por contextos também permite o respeito, as singularidades e as peculiaridades, a diversidade de cada criança, incentivando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e a segurança de todas elas.

Para a organização de contextos de aprendizagem, é preciso considerar alguns elementos que darão sustentação à dinâmica proposta:



Figura 5 – Sesc no Rio de Janeiro

* **Tempo:** o tempo da criança é diferente do tempo dos adultos. É o tempo da experiência, das primeiras aprendizagens, das descobertas, do conhecer, do escutar inaugural. É fundamental que a professora organize propostas nas quais as crianças tenham tempo para o maravilhamento, para se encantarem, para investigarem, conhecerem e aprofundarem. A escola é um lugar de pluralidade. É um espaço de diversidade. As crianças escutam o mundo de muitos jeitos: pelas cores, sons, odores, sabores, e também escutam os outros. Cabe a nós, adultos, ouvir as crianças e respeitar seus tempos e ritmos de conhecer e se apropriar do mundo.



Figura 6 – Sesc no Rio Grande do Norte

* **Estética:** a maneira como se apresenta os materiais diz muito da nossa intencionalidade didática. Organizar esteticamente o ambiente é um cuidado precioso para que possamos provocar e convidar as crianças para a interação com os materiais, favorecendo as aprendizagens autônomas.

  É importante que esta estética valorize as formas de produção das crianças. O ambiente precisa ter uma estética infantil, mas não sob o olhar do adulto.

* **Constância:** para que a criança aprofunde a pesquisa com os materiais dispostos em um contexto, é essencial que possa participar dele mais de uma vez. É a constância que dá intimidade às descobertas. É a continuidade que favorece o estabelecimento de múltiplas relações. Neste sentido, ofereceremos a mesma experiência múltiplas vezes, entendendo que as crianças nunca farão as mesmas coisas, não farão as mesmas descobertas, pois, como aponta Heráclito de Éfeso (por volta de 540 a 475 a.C.):

  > Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontram as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.

  A intimidade com os materiais é que favorece a construção de teorias sobre os objetos investigados, assim como o diálogo, a interação com outras crianças, com os adultos e com o ambiente favorecem a construção do conhecimento.

Figura 7 – Sesc em Pernambuco



Figura 8 – Sesc em Pernambuco



* **Evolução dos desafios:** a partir da observação atenta das ações das crianças sobre os materiais e objetos, a professora pode problematizar a experiência oferecida, trazendo novos elementos para compor o processo de investigação do contexto.

* **Relançamento:** ao observar um contexto e as aprendizagens que as crianças vão construindo a partir dele, a professora precisa problematizar o que estão descobrindo para, a partir desse olhar atento, trazer novos elementos que ajudem as crianças a continuar aprofundando suas descobertas.
  É pelo relançamento de uma mesma proposta, incrementada com novos desafios, que o desenvolvimento do espírito investigativo e colaborativo será ampliado, por momentos de troca de saberes e pelo esforço individual e coletivo nas experiências.

Assegurar que a escola tenha uma variedade e quantidade de materiais de qualidade à disposição das crianças e que sejam organizados previamente pela professora de acordo com as suas intencionalidades é condição necessária para a construção de contextos que desafiem as crianças a produzirem novos conhecimentos, a partir da experiência vivida autonomamente ou da observação da professora. A seleção dos materiais que compõem os contextos deve potencializar:

* A autonomia.

* A relação e a comunicação com as materialidades.

Relançamento

É o momento em que a professora, a partir dos materiais coletados (fotografias, anotações, registros gráficos, vídeos, falas das crianças), analisa, reflete, discute entre pares (coordenação ou demais professoras) os possíveis caminhos, planejando os passos a serem seguidos, com contextos que garantam a continuidade e sustentem as aprendizagens das crianças.

Figura 9 – Sesc no Rio Grande do Sul





Figura 10 – Sesc no Ceará



Figura 11 – Sesc em Pernambuco

* O desenvolvimento das linguagens expressivas.
* O conhecimento físico dos objetos.
* O contato com material não estruturado e elementos da natureza.

O material tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é considerado um mediador no processo de construção do conhecimento. Cada material proporciona modos diferentes de exploração e investigação. Cabe à professora ter um olhar atento para a seleção, relacionando as escolhas com as intencionalidades didáticas. Em um contexto de desenho de observação de uma flor, por exemplo, pode-se selecionar tintas nas cores das partes dessa flor e em tonalidades diferentes, eleger planos, como horizontal (pintar na mesa), inclinado (no cavalete) ou ainda vertical (no papel preso na parede), variados tipos de pincéis e papéis de dimensões e formatos específicos, além de disponibilizar espelhos, lanternas, lupas de tamanhos diversos e microscópio digital para possibilitar o olhar minucioso e apurado para os pequenos detalhes que compõem o objeto. Lembrar também de escrever a pergunta que move a investigação, por exemplo: "Quais detalhes eu vejo nesta flor?" – para ficar ao acesso das crianças.

Os materiais precisam ser atrativos, mexer com os sentidos, aguçar investigações, experiências, curiosidades; enfim, provocar a ação da criança. Devem ser criteriosamente selecionados e organizados de acordo com a proposta e a intencionalidade da professora.

A oferta de diferentes materialidades enriquece as experiências dos meninos e meninas. Vejamos algumas possibilidades que podem compor o acervo

da escola: vidros fortes (cachepôs, potes, garrafas, cinzeiros), tecidos (chita, malha, juta, voil), metais (tampas de panelas, formas de bolo e empadas, chaves, talheres, utensílios de cozinha, como concha e escumadeira), madeira (tocos, colheres de pau), acrílico (bijuterias, chapas), papel (plástico bolha, toalha de papel, papel cartão, ondulado, kraft ou madeira, metalizado, transparente, jornal), naturais (pedras, folhas, sementes, sabugo de milho, esponjas, pinhas).

Cabe à professora buscar materiais que representam a cultura local, além de elementos da natureza específicos de sua região que poderão enriquecer as experiências de observação e experimentação vividas com as crianças.

Os materiais possibilitam Informações diversas, como: peso (pedras, penas, plumas), texturas (lisa como um toco de madeira e áspera como uma lixa), temperatura (fria como as chaves ou uma corrente, e quente como água fervendo), cheiros (fortes, doces, florais), espessura (finos como as folhas de uma mangueira ou grossos como os troncos das árvores), entre outras qualidades físicas da matéria, que também são relevantes na organização dos contextos.

Os marcadores convencionais também são importantes: lápis, canetas hidrocor fina e grossa, comum e fluorescentes (marca-texto), giz pastel, lápis aquarela, carvão, nanquim, lápis de cor com tons de pele, dentre outros. Além disso, pode-se criar marcas com



Figura 12 – Sesc no Piauí

materiais não convencionais, usando, por exemplo, gravetos, penas ou folhas de árvore como pincéis, variando também os suportes que recebem as marcas para outras superfícies diferentes do papel, usando retalhos de madeira, tecido, isopor ou plásticos; ou ainda tentar uma experimentação que proporcione a mistura das cores e materiais por meio de uma pintura efêmera usando diluições em borrifadores.

Planejar cuidadosamente propostas com sentido e sensibilidade, elegendo os suportes e os marcadores, bem como todos os materiais que serão disponibilizados, exige uma curadoria da professora, no sentido de selecionar e provocar experiências educativas a partir do seu propósito didático, considerando também o cuidado estético na apresentação dos materiais.



Figura 13 – Sesc no Paraná

A utilização das mesas de espelho, de luz, microscópios digitais, lupas, binóculos, dentre outros, amplia as possibilidades das investigações dos pequenos.

Alfredo Hoyuelos (2020) destaca que, ao organizar o espaço pedagógico, o educador deve privilegiar ambientes nos quais seja possível viver experiências que favoreçam:

1. **Jogos com o corpo:** espaços do tapete e do pequeno ginásio.
2. **Jogos consigo mesmo e com o outro:** espaços das construções, de carpintaria e mecânica.
3. **Jogos de lógica expressiva e comunicativa**: espaços de pintura, argila, materiais de reciclagem e música.
4 **Jogos de lógica fantástica**: espaços com marionetes, para o teatro e para a dramatização.
5. **Jogos de lógica científica**: espaços de pesquisa, de medição e criação e cuidado de animais.
6. **Jogos de lógica prática**: espaços de cozinha, de casa, de tenda e de jardim.
7. **Jogos de leitura de imagens e símbolos**: espaços para a leitura, para decodificação e codificação.
8. **Jogos de intimidade:** espaços de casinhas diversas. (Hoyuelos, 2020, p. 108)

Quanto à organização de contextos de aprendizagem, podemos utilizá-los de muitos modos, de acordo com as necessidades e propósitos didáticos que se apresentam:

* **Fixos:** são aqueles contextos organizados para ficarem permanentemente à disposição das crianças para investigações que são recorrentes para cada segmento da Educação Infantil. Por exemplo, as crianças de 4 anos começam a fazer desenhos figurativos, então, pode-se organizar um contexto para desenhos de autorretrato que será utilizado por este grupo ao longo de todo o ano, com relançamentos organizados pela professora para favorecer o aprofundamento das produções das crianças. Já na turma das crianças de 5 anos, sabemos que as descobertas sobre escrita e leitura começam a ficar mais latentes. Elas adoram escrever bilhetinhos de carinho para os amigos, professora, família. Podemos organizar um espaço com materiais que favoreçam este tipo de situação, com canetas variadas, adesivos, post-it e outros papéis, envelopes, que convidem as crianças a escreverem, do seu jeito, bilhetes para outras pessoas.

* **Disparadores e/ou de investigação:** são contextos organizados para disparar nas crianças o interesse e curiosidade para novas propostas que a professora julgar importante viver com o grupo, a partir da sua escuta atenta. São espaços que provocam novos desafios cognitivos, que apontam para aprofundamento dos objetivos que serão vividos ao longo do ano.



Figura 14 – Sesc no Rio de Janeiro

Assim, o espaço na Educação Infantil precisa de um olhar diferenciado e cuidadoso, pois, como diz Forneiro:

> *Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno, é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, olhar, ler, pensar. (...). O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (...). O espaço, então, começa quando abrirmos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz retornamos ao espaço. (FORNEIRO, apud ZABALZA, 1998)*

Além dos contextos de aprendizagem, o ambiente da escola pode ser organizado com espaços ambientados, montados de acordo com os projetos desenvolvidos, os interesses das crianças ou propostos pela professora, tais como: pet shop, salão de cabeleireiro, padaria etc. Devem ser construídos refletindo a cultura, as vivências das crianças e das educadoras que se encantam e aprendem com esse tipo de organização. Sempre que possível, este ambiente deve se aproximar da vida real, de como aquela situação acontece de verdade, para que as crianças possam experimentar práticas reais relacionadas à vida cotidiana.

Horn destaca que "o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo apresentadas". (HORN, 2009, p. 35)

Planejar intencionalmente os espaços em que as crianças habitam e realizam suas investigações, por meio da brincadeira e da interação, é uma etapa primordial no trabalho cotidiano.

Os espaços são partes fundamentais na dinâmica de uma escola que toma por base a teoria participativa. O espaço educa, comunica, favorece relações e evidencia quais as concepções pedagógicas que fundamentam as ações cotidianas, como aponta Horn (2009):



Figura 15 – Sesc na Bahia

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém

> *uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (HORN, 2009, p. 61)*

Forneiro propõe uma distinção importante entre espaço e ambiente. A autora destaca o espaço como "(...) locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração" (1998, p. 232). Os espaços, com suas qualidades físicas, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. Já o ambiente corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998). O ambiente, que deriva do latim e tem como significado "ao que cerca ou envolve", pode ser compreendido:

> *Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. (...) o ambiente "fala", transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998, p. 233)*

Ao organizar o ambiente da escola, há que se considerar quatro dimensões que se inter-relacionam: física, temporal, funcional e relacional, como descrevemos a seguir:

Dimensão física: diz respeito à organização física do espaço: seu formato, iluminação, aeração, tamanho e como dispomos e disponibilizamos os materiais, desde a mobília até os brinquedos oferecidos. As qualidades estéticas e sensoriais também são importantes nesta dimensão. Que cores, transparências, materiais, objetos culturais, elementos da natureza estão à disposição das interações?

Dimensão temporal: esta dimensão está relacionada ao tempo didático, como organizamos as rotinas cotidianas, as situações permanentes e os projetos. Além da relação com o tempo da escola,



Figura 16 – Sesc em Pernambuco

aqui também se estabelecem relações com o tempo estendido, o tempo da natureza – o tempo de crescimento das plantas, o tempo das estações do ano, do frio e do calor, o tempo das chuvas e das secas – e o tempo da cultura – o tempo destinado às festas, às férias, ao luto, à comemoração da colheita.

Dimensão funcional: refere-se às maneiras de utilizar os espaços, sua polivalência e ao tipo de proposta que pode ser desenvolvida. Os espaços multifuncionais podem ser explorados com muitos propósitos. Por exemplo: o tapete de uma sala, que em um momento funciona como o lugar de encontro para o relato de histórias, da comunicação entre as crianças e a professora, em outros momentos, pode se transformar em local das construções, do jogo simbólico, da música. É o espaço pedagógico em permanente mutação.

Dimensão relacional: tem relação com as formas como se organizam os processos de interação das crianças com os adultos que habitam o espaço escolar. Na escola infantil acontecem as experiências inaugurais das crianças com outras crianças, com adultos que não convivem em casa. É nesse espaço que acontecem as primeiras relações afetivas de amizades, então essa dimensão de tempo e espaço precisa ser cuidadosamente pensada para favorecer essas aprendizagens.

As crianças podem e devem participar da construção dos espaços, dando sugestões, trazendo elementos para compor, modificando os lugares pensados inicialmente e até dando outros usos



Figura 17 – Sesc em Santa Catarina

para os materiais e o próprio espaço, que se transforma com a ação constante dos meninos e meninas. Assim, Malaguzzi enfatiza que:

> *valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e ao seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (...). (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157)*

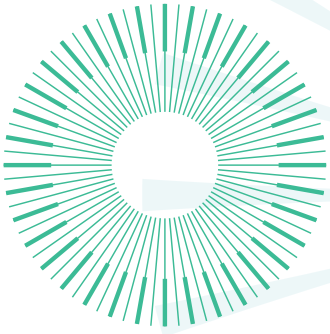
Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca que o ambiente deve favorecer experiências significativas e ser:

* Acolhedor.
* Estético.
* Desafiador.
* Inclusivo.
* Pleno de interações, explorações e descobertas.
* Limpo.
* Seguro.
* Que garanta a saúde infantil.
* Acessível.
* Ventilado.
* Que tenha luminosidade.

A maneira como se organiza o tempo no cotidiano da escola das infâncias diz muito da necessidade de descentralizar o controle do tempo do adulto e passar a olhar o tempo que rege as aprendizagens de cada criança. Se acreditamos que cada um de nós aprende em tempos, ritmos e modos diferentes, é preciso planejar o tempo, para atender a essas características. Assim, não é adequado que todas as crianças façam uma única proposta ao mesmo tempo e que tenham que esperar até o último terminar para começar uma nova proposta. O espaço é nosso aliado e, para isso, deve-se diversificar as

propostas, de modo que as crianças façam escolhas, tenham muitas ofertas de situações que ampliem seus conhecimentos, desenvolvam a sua autonomia e construam novas aprendizagens. E para que isso ocorra, o trabalho em pequenos grupos deve reger o tempo didático cotidianamente, reduzindo assim o tempo de espera das crianças.

Pensando em questões metodológicas, gostaríamos de destacar que, na Educação Infantil, a utilização de estratégias que envolvem a realização de propostas em casa só é pertinente a partir do momento em que as crianças podem realizá-las com autonomia. Assim, a criança pode estabelecer relações das experiências que vive na escola das mais diferentes maneiras: encontrando na despensa ingredientes que levará para compor uma receita coletiva com seus amigos, pesquisando o número de calçado das pessoas que moram em sua casa para estabelecer uma relação de quem tem o maior pé em sua residência e construir um gráfico na escola com os dados coletados, pesquisando o motivo pelo qual recebeu seu nome para contar aos amigos em uma investigação sobre a sua identidade, desenhando o trajeto que faz da escola até a sua casa para mostrar na roda de conversa o percurso que realiza, dentre outras experiências. Mas não faz sentido realizar propostas que tomem por base a ideia de memorização e repetição do que fizeram na escola para "reforçar o conteúdo" em casa ou que fragmentem o conhecimento de modo segmentado para ocupar o tempo da criança ou criar o hábito de estudo. É importante reiterar que são crianças e que elas aprendem brincando, e não repetindo práticas escolarizadas. Na Educação Infantil, tudo que a criança vive pode se transformar em uma boa prática de investigação, desde que mobilize o seu grupo para descobrir mais sobre o assunto. A criança constrói muitas relações entre o que vive na escola e o que acontece no seu cotidiano em casa, na praça, na rua, enfim, na sua vida. Não é necessário que todo dia tenha alguma pesquisa ou "tarefa" para fazer em casa. Esta é uma prática de uma escola que não valoriza e nem acredita na potência das infâncias, distante da ideia da escola que protagoniza e acredita que existem muitas formas de aprender atravessadas pelas interações e brincadeiras.



PARA SABER MAIS

BARBIERI, Stela. *Territórios da invenção*: Ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba Editora, 2021.

CAMPOS, Maria Maltae; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. p. 14 e 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Cultura infantil: Para pensar os materiais e/ou brinquedos na educação infantil. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/para-pensar-os-materiais-e-ou-brinquedos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil. Acesso em: 16 fev. 2023.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. *Construção e construtividade*: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.



Figura 1 – Sesc no Distrito Federal

16. Ambientes promotores de aprendizagens e desenvolvimento para os bebês e as crianças até 3 anos

Para que possam adotar uma perspectiva interessada e investigativa das manifestações infantis, é preciso recuperar a curiosidade diante do desconhecido, o desejo de compartilhar, de conhecer as crianças e tomá-las como interlocutores de fato.
(CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006)

A qualificação de ambientes é um dos principais aspectos de atenção na construção da Educação Infantil contemporânea, que considere a criança no centro de seus projetos pedagógicos. Nesta perspectiva, os bebês, desde os primeiros meses, são considerados sujeitos e protagonistas das experiências que vivem nos ambientes em que convivem e em que são educados. Assim, o desenvolvimento de um olhar especializado da professora dessa faixa etária não permitirá que esse bebê seja tratado como um objeto, como acontecia até bem recentemente: em 2013, por exemplo, uma pesquisa realizada pelo Ibope[10] com mais de 2 mil responsáveis por crianças de diferentes cidades dos estados brasileiros mostrava que 53% deles acreditavam que as crianças só começam a aprender, no mínimo, depois dos 6 meses de idade.

Mas os bebês são capazes de muitas coisas! Desde os primeiros meses conseguem se comunicar, mobilizando emoções e sentimentos nos adultos e nas outras pessoas que com eles convivem. É de extrema importância que as professoras conheçam mais sobre como os primeiros 1.000 dias de vida são cruciais para o crescimento e o desenvolvimento infantil.

Os bebês nos modificam, "mexem" conosco, e é possível ver como se interessam por tudo que os cerca: vozes, sons, músicas, formas, cores. São sujeitos potentes, curiosos, com grande capacidade de interagir e aprender, e não seres frágeis ou incapazes. Entretanto, e por isso mesmo, é importante que suas professoras respondam a esse interesse e

10 MARINO, Eduardo; PLUCIENNICK, Gabriela Aratangy (orgs.). *Primeiríssima Infância*: da gestação aos três anos. Percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida.. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/primeirissima-infancia---da-gestacao-aos-3-anos/. Acesso em: 3 jan. 2023.

a essa potência de maneira respeitosa e desafiadora. Um ambiente de berçário ou dos primeiros agrupamentos na Educação Infantil deve ser cuidadosamente pensado, considerando a necessidade dos pequenos de se movimentar, de explorar os espaços e de brincar com outras crianças.

Na perspectiva contemporânea de educação de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos, são as interações entre as crianças as que mais lhes trarão oportunidades de se desenvolver e aprender. O modelo de creche como cuidado materno substitutivo é então suplantado por um modelo de ambiente que privilegie os encontros entre as crianças, valorizando seu protagonismo, ainda mais do que as relações entre um adulto e uma criança. Espaços, mobiliário, tipos e disponibilização de materiais, distribuição das propostas na rotina, agrupamentos – todos esses aspectos podem ser repensados quando se imagina o ambiente para essa faixa etária a partir dos avanços e das referências contemporâneas.

Uma referência inspiradora é a trazida pela abordagem Pikler. Nos ambientes Pikler,[11] um dos possíveis



Figura 2 – Sesc no Mato Grosso

arranjos é que bebês de faixas etárias diferentes, porém próximas, fiquem juntos em grandes áreas de chão firme (madeira ou tatame), que ofereça bom apoio à sua movimentação livre e nas quais sejam dispostos alguns brinquedos simples e atraentes, como tecidos coloridos ou objetos do cotidiano. Os bebês estão sempre à vista de suas professoras, que eventualmente podem se ocupar com mais atenção de um ou outro bebê (que necessite, por exemplo, de um banho ou troca), mas sem perder o grupo de vista. O espaço deve possibilitar essa ampla visão, o que não acontece, por exemplo, em um ambiente cheio de móveis ou mesmo de berços: há outras possibilidades de acomodar as crianças para o sono que não seja a dos berços individuais e, muitas vezes, pesados, que podem inclusive constituir elementos de isolamento das crianças no intenso cotidiano do berçário, impedindo que se vejam e brinquem juntas.

11 A abordagem Pikler para crianças de 0 a 3 anos foi desenvolvida pela médica húngara Emmi Pikler, que somou a sua experiência de dez anos como médica de família ao trabalho realizado na instituição de acolhimento situada na rua Lóczy, em Budapeste, e a observação e o registro minucioso do desenvolvimento de bebês para desenvolver um trabalho profissional de excelente qualidade. Esta abordagem está embasada no cuidado com a saúde física e no respeito pela individualidade de cada criança, e tem como princípios fundamentais a relação privilegiada entre mãe/educadora e bebê e o desenvolvimento da autonomia por meio do brincar livre.



Figura 3 – Sesc em Santa Catarina

Na maior parte do tempo, os bebês convivem e interagem no espaço coletivo – não porque estejam abandonados, mas justamente porque suas professoras acreditam em sua potência e confiam em sua capacidade de aprender com o entorno e, principalmente, uns com os outros. Os bebês podem se movimentar com liberdade e respeita-se o seu desenvolvimento motor natural e individual, sem estímulos excessivos.

Confiar na potência dos bebês, não temer os encontros entre as crianças – pelo contrário, priorizá-los – significa organizar ambientes que não evitem esses encontros, mas que os promovam. Assim, a organização do ambiente deve contemplar o princípio de que as relações mais ricas e importantes devem se dar entre as crianças, e não apenas entre a professora e a criança.

Para muitas crianças bem pequenas, a escola pode ser o único lugar com possibilidades de interações em ambientes externos. Por isso, é importante valorizar o tempo do brincar livre na natureza, pensar sobre a potência dos ambientes externos, capazes de incentivar a curiosidade, a interação entre pares, o interesse, além de propor inúmeras experiências sensoriais, que permitem o desenvolvimento da subjetividade e a construção de aprendizagens significativas. Sobretudo em comunidades urbanas, ou em áreas de risco social, as crianças ficam restritas às suas casas ou aos seus apartamentos. Cabe à escola, portanto promover experiências livres e seguras.

> *É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem*

> *também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (BARROS, 2018, p. 21)*

Outra referência para a organização de ambientes na Educação Infantil é a apresentada por Oliveira (2014, p. 66-83), que defende a ideia de ambiente como um sistema complexo, que integra diferentes dimensões que devem ser contempladas e frequentemente avaliadas pela professora.

Retomando as dimensões mencionadas anteriormente, o ambiente tem uma *dimensão física*, que diz respeito à organização dada ao espaço físico e suas materialidades. Essa dimensão compreende os espaços internos e externos, grandes ou pequenos, bem como os cômodos da instituição e sua especialidade – por exemplo, a necessidade de que os produtos de higiene e os pertences dos bebês estejam dispostos em mobiliários próximos dos trocadores (locais em que deitamos os bebês para trocar suas fraldas etc.), de modo que a professora não precise se afastar do bebê para acessá-los. A dimensão física do ambiente também contempla as condições de iluminação e ventilação, aspectos que fazem toda a diferença na salubridade e na estética dos ambientes pensados para os bebês, mas não apenas: a dimensão física integra suas materialidades – o mobiliário, as divisões, os brinquedos, os objetos. A dimensão física também abrange as qualidades sensoriais oferecidas pelo espaço (a presença de cores, formas, espelhos, transparências, tecidos

Desemparedar

O significado da palavra "desemparedamento" ou desemparedar trata da necessidade de levar as crianças para ambientes externos, onde possam explorar a natureza e as experiências que ela proporciona, e permanecer menos tempos em ambientes fechados e com muito concreto.

Dimensões

Ver 15. Organização de espaços, materiais, tempos e agrupamentos. página 149

Figura 4 – Sesc no Distrito Federal



e outros materiais), além da presença de elementos da natureza e de outras culturas.

O ambiente pode ser compreendido também a partir da sua *dimensão relacional*. Essa dimensão diz respeito às possibilidades de interações que o ambiente favorece – dimensão, aliás, importantíssima quando lembramos que as DCNEI determinam, em seu Artigo 9º, que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira". Professoras da infância podem aprender a avaliar e a qualificar os ambientes a partir dessa dimensão, observando, por exemplo, se e o quanto eles favorecem interações entre os bebês.

O tempo também é um fator sobre o qual se deve pensar quando organizamos ambientes para os bebês. Por isso, consideramos também sua *dimensão temporal*, que se relaciona, em primeiro lugar, ao quanto este ambiente respeita o tempo da experiência das crianças. É o tempo das experiências das crianças que levamos em conta nos nossos planejamentos e na organização dos ambientes? Ou a correria do dia a dia e a necessidade de atender às demandas dos adultos é a prioridade? Quanto tempo os bebês passam no espaço externo e no espaço interno da instituição? O quanto podem desfrutar da companhia uns dos outros, locomover-se livremente, escolher onde ou com quem querem estar? A dimensão temporal está, portanto, relacionada à distribuição das atividades ao longo da jornada diária, convidando-nos – sempre na chave do protagonismo das crianças – a pensar em tempos de chegar, de brincar, de alimentar-se ou repousar, de explorar, de ouvir histórias. Mas pode-se pensar também em uma dimensão mais ampla do tempo, à qual as crianças são muito sensíveis: cada tempo tem uma qualidade relacionada à hora do dia, ao amanhecer e ao anoitecer, à movimentação das pessoas, aos cheiros e aos sons, considerando também as variações de temperatura (pela manhã, mais frio; ao longo da jornada, mais quente) e a situações ainda mais abrangentes como as estações do ano, em que a duração dos dias influencia as vivências das crianças. Do mesmo modo, o tempo e sua vivência estão também relacionados às formas de organização do ambiente para o atendimento das crianças em período parcial ou integral. Conforme destaca Barros:

> *(...) é preciso requalificar os tempos e rotinas escolares, de forma a possibilitar que as crianças pequenas e grandes tenham um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares. (BARROS, 2018, p. 58)*

Finalmente, o ambiente integra uma *dimensão funcional*, relacionada especialmente às formas de apropriação, compreensão e utilização dos diferentes espaços da instituição, sua polivalência, complementação e flexibilidade e os tipos de atividade que neles podem ocorrer. Assim, quando a

professora entende que é possível organizar uma boa roda de leitura de histórias sob uma árvore, no parque, com as crianças sentadas na grama, em vez de fazer isso sempre dentro da sala, está atuando na chave da funcionalidade dos ambientes. Do mesmo modo, quando em uma pequena instituição, que não conta com muito espaço, se discutem formas de organizar o ambiente do sono das crianças e se criam pequenas caminhas que, quando os bebês não estão dormindo, podem ser reunidas e transformadas em um tablado sobre o qual podem brincar, também é a dimensão funcional que está em jogo. A dimensão funcional também inclui os aspectos da segurança e da possibilidade de oferecer maior ou menor autonomia para as crianças, permitindo que se movimentem e acessem objetos e brinquedos sem depender tanto dos adultos, em espaço seguro que não ofereça riscos de acidentes.

Brincar heurístico

Dentro das possibilidades de organização de ambientes para os bebês, destaca-se o brincar heurístico: *heurístico* vem da palavra grega "eureca", que significa descoberta. As modalidades de brincadeira heurística são inspiradas pelo pensamento de Elinor Goldschmied, educadora inglesa (1910-2009), que primeiramente apresentou esta proposta de organização de ambientes, que oferece oportunidade de exploração para os bebês de maneira rica, harmoniosa e organizada.

Pode-se definir o brincar heurístico como situações em que as crianças pesquisam, exploram e descobrem propriedades de diferentes materiais, sem a interferência do adulto. O adulto é o organizador, que escolhe os materiais e os disponibiliza para as crianças, que, a partir daí, darão continuidade à proposta nas diferentes pesquisas que poderão surgir dos objetos.

A brincadeira heurística, em suas diferentes modalidades, permite às crianças a possibilidade de explorar objetos simples do cotidiano, de modo que possam expressar suas ideias e suas percepções sobre o mundo. Uma característica importante do brincar heurístico é a não intervenção do adulto, que assume o papel de observador, acompanhando o grupo com o cuidado de não sugerir nem influenciar as decisões e a forma de brincar das crianças. O momento do brincar heurístico oferece também oportunidade para que a professora tome notas e registre com fotos e filmagens os percursos de descobertas e de criação realizados pelas crianças.

As modalidades de brincar heurístico são os cestos de tesouros, que podem ser oferecidos aos bebês que já consigam ficar sentados; os jogos heurísticos, que podem ser oferecidos às crianças bem pequenas, que conseguem ficar em pé com segurança; e as bandejas de experimentação, para crianças um pouco maiores, que já se movimentam pelo ambiente para explorar e interagir juntas.

Cesto dos tesouros

A ideia central do brincar heurístico, presente na proposta do cesto dos tesouros, é que objetos simples, disponíveis na vida diária, possam se transformar em importantes fontes de exploração para os bebês a partir dos seis meses, ou quando já conseguirem se manter sentados. Trata-se de reunir objetos de diferentes qualidades e origens, em boa quantidade, nos chamados cesto dos tesouros, que são oferecidos às crianças para que os explorem, individualmente, em duplas ou trios. É aconselhável que esses objetos não sejam exclusivamente de plástico, material muito presente em nossa vida; o "tesouro" reside na possibilidade de que os objetos escolhidos convidem realmente as crianças à descoberta heurística, sensorial, visual, olfativa, auditiva, tátil ou mesmo gustativa. Afinal, nesta faixa etária as crianças literalmente "conhecem o mundo pela boca".



Figura 5 – Sesc no Sergipe

Nesse cesto, podem ser oferecidos às crianças, de maneira convidativa e organizada:

* Objetos que se encontram na natureza, de origem animal (penas, plumas, escamas, cascas, pincéis etc.); mineral (pedras, seixos, vidro etc.) e vegetal (algumas frutas, sementes, pedaços de madeira, cascas, pinhas etc.).
* Objetos de madeira (colher de pau, clavas, bloquinhos, massageadores, pios de pássaro, castanholas etc.).
* Objetos metálicos (chaves, chaveiros, ferramentas, talheres, latas, recipientes, batedor de claras, forminhas etc.).
* Objetos de vidro e cerâmica (vidros de perfume, tigelas de vidro grosso etc.).
* Objetos de borracha e de couro (cintos, bolinhas de diferentes tamanhos, bolinhas de massagem, borracha de apagar, espátula de silicone etc.).
* Objetos de papel e papelão (caixas de diferentes tamanhos, carretéis, coador de papel, rolos de papel higiênico, papel-toalha, bobinas etc.).
* Objetos de tecido (lenços, echarpes, toalhinhas de crochê ou tricô, cachecol, bonecos de pano etc.).

* Objetos recicláveis (garrafas pets, tampas, caixas de leite, de ovos, potes de diferentes tamanhos etc.).

Um dos aspectos das brincadeiras heurísticas é sua preparação, que envolve, de maneira interessada e delicada, a professora. Afinal, é ela que selecionará os objetos com sensibilidade e senso estético. Envolver-se nessa escolha fará com que ela própria se torne uma "olheira", uma colecionadora de objetos que serão oferecidos às meninas e aos meninos como "tesouros", e que possa observá-los com prazer em suas descobertas, preferências e caminhos investigativos. Essa preparação consiste em um jogo que envolve o adulto que propõe, a criança que frui e repropõe, dando origem a novas formas de oferecimento, misturas, escolhas. Assim, os objetos disponíveis na natureza e na cultura, que antigamente eram compreendidos como "sucatas", ganham nova dignidade, um novo "status". O cuidado da professora está em olhar para o mundo e pensar sobre as coisas, e, ao fazer isso, possibilitar que também as crianças pensem sobre elas.

O cesto dos tesouros deve ser preferencialmente de fibras naturais (vime ou palha). Torna-se assim excelente oportunidade para a valorização de materiais das culturas locais brasileiras, especialmente nas regiões em que a cestaria se destaca. Não devem ter alças, para facilitar o acesso das crianças aos objetos, e apresentar tamanho adequado à faixa etária. Com relação ao oferecimento do cesto, a professora pode deixá-lo no chão, sobre uma superfície regular (madeira, tatame) e de preferência de cor lisa, em um espaço amplo e, nesse momento, livre de outros objetos. Mais uma vez ressalta-se a importância de que o ambiente – por exemplo, uma sala – seja acolhedor, agradável, silencioso e tranquilo, protegido de interferências como a passagem frequente de pessoas. Nesse sentido, observa-se também o valor que, na creche ou na pré-escola, um ambiente reversível pode ter: o refeitório ou a sala de música podem ser utilizados como espaço de exploração heurística, locais em que o grupo pode se reunir em outros momentos para ouvir uma história, dançar ou participar de uma situação de faz-de-conta.

Durante a exploração do cesto dos tesouros, é aconselhável que a professora fique próxima, observando, mas sem intervir diretamente, deixando que as crianças explorem os objetos a seu tempo. Por fim, é recomendável que os objetos sejam higienizados diariamente de maneira adequada para que possam ser reutilizados e, eventualmente, descartados e substituídos.

Jogo heurístico

O jogo heurístico pode ser desenvolvido com crianças um pouco mais velhas, que já consigam ficar em pé sem apoio. Nessa modalidade de brincar heurístico, os objetos, também escolhidos pela professora pelo critério da diversidade de possibilidades de exploração, devem ser dispostos sobre

tapetes. Continua sendo muito importante a preocupação com a qualidade, a variedade e a possibilidade de jogos que os objetos podem sugerir, por exemplo, objetos que se encaixam, que entram um dentro do outro, que podem ser empilhados com facilidade, objetos cuja superfície se encoste, que sugiram agrupamentos por cor etc. A preocupação estética com a disposição e preparação dos objetos continua sendo um valor.

Assim como os cestos de tesouros para os bebês menores, é recomendável que os tapetes sejam organizados em um ambiente amplo, livre de interferências. Também é importante que o tapete não deslize no chão, para que as crianças possam se concentrar na exploração e na combinação dos objetos selecionados. A proposta dos jogos heurísticos requer que estes sejam oferecidos para pequenos grupos, de no máximo cinco ou seis crianças, cada criança em seu tapete, de modo que possam brincar com tranquilidade e fazer suas descobertas sem a interferência do adulto. Além da atitude de observação interessada da professora, dar espaço para o jogo heurístico na rotina requer também uma harmonia de concepções da equipe pedagógica e um planejamento que possibilite que, enquanto uma professora esteja acompanhando um grupo de quatro a seis crianças, o restante do grupo esteja envolvido em outras atividades, acompanhado por outra professora – por exemplo, brincando no espaço externo ou escutando a leitura de uma história. De



Figura 6 – Sesc no Sergipe

qualquer modo, a brincadeira heurística demanda respeito ao tempo das crianças, por suas professoras, que permita a elas explorar os objetos e suas combinações, com tranquilidade, de 40 minutos a 1 hora.

Bandejas de experimentação

À medida que a criança cresce e se torna mais independente, com possibilidade de se movimentar com certa autonomia, é possível propor nova modalidade de brincar heurístico: as bandejas de experimentação. Também desenvolvida a partir dos pressupostos de Elinor Goldschmied, a proposta das bandejas de experimentação tem sido aprofundada pelo Observatório da Cultura Infantil (Obeci), na região metropolitana de Porto Alegre.

Aqui, permanece a orientação de que as bandejas sejam organizadas em ambientes tranquilos e com a interferência mínima do adulto, com atenção tanto à escolha dos materiais quanto à estética



Figura 7 – Sesc no Rio Grande do Sul

de sua organização. Cabe ao adulto, portanto, estruturar as bandejas com os objetos e os materiais que as crianças explorarão, dando continuidade a suas pesquisas.

O ambiente também deve ser o mais neutro possível com relação à sonoridade e, inclusive, à estética (elementos decorativos, outros objetos e mesmo fotos ou quadros na parede). As crianças são convidadas a brincar em pequenos grupos, investigando objetos contáveis e os chamados elementos descontínuos (não contáveis), como água e areia. A ideia é que as crianças explorem esses materiais realizando "ações com vistas a nomear os fenômenos matemáticos e físicos que vão ocorrendo." (FOCHI, 2018, p. 109)

O espaço e as bandejas devem ser organizados pelo adulto antes da entrada das crianças para que, assim, ao chegarem ao local, encontrem tudo pronto para iniciar a exploração e suas pesquisas. Em duas mesas separadas, à altura das crianças, são dispostas as duas categorias de materiais: em uma das mesas os objetos contáveis e ferramentas de apoio, e, na outra, os materiais não contáveis (areia, água, farinhas de diferentes texturas, grãos, ervas, folhas secas, entre outros). Essas duas qualidades de materiais devem se relacionar: por exemplo, se são oferecidas bandejas de areia, é muito interessante que no conjunto de materiais contáveis sejam disponibilizados funis, peneiras, medidores, pás de diferentes tipos. Eventualmente, pode ser organizada uma mesa de apoio com mais materiais, caso as crianças necessitem de mais objetos em suas explorações.

Fochi (2018, p. 118) aponta para a importância de que a professora tenha uma conversa inicial com o grupo que participará da sessão. A chamada *consigna* consiste em uma fala breve, clara e afirmativa antes de elas iniciarem as explorações nas bandejas. A consigna contextualiza as crianças sobre o que acontecerá, começando com um convite ao brincar, lembrando-lhes que os materiais não devem ser colocados na boca e que podem ser utilizados por todos.

Após o início da proposta, a professora pode se manter a distância, observando as ações das crianças e fazendo seus registros escritos, fotográficos ou filmados.

PARA SABER MAIS

Abordagem Pikler – Por uma ética de pesquisa e relações com os bebês. Disponível em: https://youtu.be/kGqYhMiqlEg. Acesso em: 16 fev. 2023.

BARROS, M. I. A. (org.). *Desemparedamento da infância*: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Brincar heurístico e o cesto dos tesouros – A abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34189/1/Mafalda%20Vieira.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Disponível em: https://editoraalbatroz.com.br/wp-content/uploads/2016/09/Ebook_Cesto-dos-Tesouros_COPYRIGHT-3.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

O começo da vida. Disponível em: https://ocomecodavida.com.br/filme-completo/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Desemparedando a Educação Infantil: reflexões sobre criança e natureza. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/20165/desemparedando-a-educacao-infantil-reflexoes-sobre-criancas-e-a-natureza. Acesso em: 16 fev. 2023.

Espaços para os bebês. Disponível em: https://youtu.be/mzyoy9uiHBs. Acesso em: 16 fev. 2023.

FOCHI, P. (org.) *O brincar heurístico na creche*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

HOLM, Anna Marie. *Eco-arte com crianças*. São Paulo: Editora Ateliê Carambola, 2015.

A importância das posições de transição dos bebês – Ideias de Emmi Pikler. Disponível em: https://youtu.be/Z4YYRRU154c. Acesso em: 16 fev. 2023.

"Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 fev. 2023.

Primeiros 1.000 dias de vida. Disponível em: https://www.fsp.usp.br/mina/wp-content/uploads/2018/10/Materia_Capa.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

TIRIBA. L. Crianças da Natureza. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, L. *Criança, natureza e Educação Infantil*. ANPED, 2006.

E por falar em tempo didático

O tempo, perguntou ao tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu ao tempo,
que o tempo tem tanto tempo.
Quanto tempo o tempo tem?



Figura 1 – Sesc no Rio de Janeiro

Como organizar a rotina das crianças na escola infantil? O que privilegiamos quando planejamos o dia a dia da escola? O que é importante no cotidiano? O agrupamento das crianças deve ser planejado? Perguntas como estas são frequentes na Educação Infantil. Vamos conversar um pouco mais sobre elas?

Dentro da rotina da escola existem situações fixas, que acontecem com certa frequência e periodicidade, como a alimentação, o parque ou pátio, a saída, o sono.... Nesses momentos há alguma previsibilidade de tempo de duração, dos materiais que serão necessários, do local onde acontecerão, embora saibamos que durante a execução do planejamento a imprevisibilidade também faz parte da nossa rotina.

Barbosa (2006b, p. 45) destaca que "a rotina 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." Toda rotina escolar tem uma certa cadência e permanência, um ritmo próprio e singular. Nosso esforço é para que tornemos esses momentos significativos e não rotineiros, previsíveis e enfadonhos. Todas as ações que acontecem na escola infantil devem ter uma intencionalidade didática clara e definida. Desde a ida ao banheiro até os momentos de vivências específicas. Todas as ações que vivemos na Educação Infantil são estruturantes para as crianças.



Figura 2 – Sesc no Rio Grande do Sul

Cabe à equipe de cada escola desenhar uma rotina que se encaixe nas necessidades do grupo de crianças e professoras, assegurando que durante a semana possam viver experiências com a turma toda, momentos individuais e em pequenos grupos.

A rotina deve contemplar momentos de planejamento coletivo do que irão viver no dia, na semana, ou em algum evento importante para o grupo. Que haja tempo planejado para avaliar o dia ou as ações que realizaram. Que garanta o direito de fala, escuta e participação efetiva das crianças na dinâmica de organização do espaço, na escolha das brincadeiras, brinquedos e materiais e todas as decisões que interferem diretamente no cotidiano que vivemos coletivamente.

É fundamental que as rotinas das escolas infantis descontruam as ideias estereotipadas de organização de tempo – todos os dias da mesma maneira – que não buscam qualificar, pensar e refletir sobre estratégias que diminuam o tempo de espera entre microtransições e/ou momentos que marcam o cotidiano da escola. As crianças e as professoras podem e devem viver experiências significativas e prazerosas que tenham como base os eixos estruturantes: brincadeiras e interações. Que possam ser vividas explorando os espaços diferenciados de

que a escola dispõe, dentro e fora, em ambientes abertos da escola e do entorno, utilizando as múltiplas linguagens, ampliando e construindo novos conceitos a partir das suas investigações.

O planejamento deve ser um processo intencional, com propósitos didáticos e intencionalidades pedagógicas organizadas e propostas pela professora, com experiências que permitam à criança conhecer a si, o outro e o mundo. O planejamento não pode ser fruto de improvisação ou discurso esvaziado, deve ser um processo autoral, não cabendo cópias de modelos retirados da internet ou de anos anteriores.

Para organizar metodologicamente o tempo didático, a professora poderá utilizar duas modalidades de organização do tempo que apoiem as investigações que organiza com as crianças, no sentido de alcançar os objetivos de aprendizagens descritos para o seu grupo: Projetos e Situações Permanentes.

Os Projetos devem partir de um propósito claro, compartilhado com as crianças para busca de respostas às questões que querem descobrir sobre o mundo. Podem ser desenvolvidos a partir de um problema real do grupo, ou de uma necessidade didática da professora para provocar as crianças a pensar sobre determinado aspecto.

> *[Os projetos] permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, (...) pode ocupar somente uns dias ou desenvolver-se ao longo de vários meses. (LERNER, 2002, p. 88)*



Figura 3 – Sesc em Santa Catarina

Já as situações permanentes são aquelas que acontecem com certa regularidade na rotina, tendo como propósito criar contextos para que as crianças desenvolvam familiaridade com determinadas situações e constituam hábitos e determinados comportamentos. As propostas de leitura pela professora, por exemplo, são permanentes porque envolvem o gosto pelas histórias e o desenvolvimento de comportamentos leitores. Da mesma forma, o desenho pode ser visto como uma das propostas permanentes da Educação Infantil, na medida em que é um dos mais importantes modos de lidar com a capacidade de representar e exige das crianças grande familiaridade com os materiais e a aquisição de procedimentos específicos.



Figura 4 – Sesc em Roraima

Tais modalidades têm a intenção de criar propostas nas quais as crianças possam refletir, elaborar e criar hipóteses sobres as coisas do mundo, considerando o jeito próprio que elas têm de compreendê-lo. Como a professora deve ser uma observadora atenta e sensível aos interesses e necessidades das crianças, pode, a partir de suas anotações e reflexões, criar contextos de aprendizagens nos quais as crianças possam aprender sobre si e o mundo.

Além disso, sabe-se que dentro da rotina acontecem situações que não estavam planejadas. E que, para adequar o seu planejamento, a professora precisa conhecer muito bem seu grupo e quais os propósitos didáticos. Nem toda situação ocasional deverá ser incorporada nas discussões coletivas ou se transforma em propostas de investigação. Por isso, é fundamental que a professora faça escolhas de acordo com os objetivos que tem para a sua turma.

Planejar agrupamentos e possibilidades de interação das crianças

Tradicionalmente, no Brasil, a organização dos agrupamentos nas creches e pré-escolas segue o critério etário. Os grupos podem ter diferentes nomenclaturas, mas em geral ficam juntas crianças de mesma faixa etária. Em alguns modelos pedagógicos, porém, prevalece o critério interetário, com crianças de diferentes faixas etárias no mesmo agrupamento. Neste modelo, tanto as crianças menores quanto as maiores seriam beneficiadas

por uma interação mais diversificada e realista, na medida em que a organização por idade semelhante é uma opção estritamente escolar.

Recentemente, também no Brasil, a possibilidade de organizar grupos interetários ou "mistos" começou a ser considerada em escolas particulares e públicas. Essa possibilidade resulta, inevitavelmente, em uma reflexão sobre o papel do adulto nesses contextos e na necessidade de reorganizar os ambientes da creche ou pré-escola. No que diz respeito às interações entre as crianças, a organização de grupos interetários rompe com a tradicional predominância das formas coletivas de participação nas atividades, com instruções e acompanhamento centralizado nos adultos (traduzidos na máxima "todo mundo faz a mesma coisa, ao mesmo tempo, do mesmo jeito"). A organização interetária convida as crianças a mais independência, autonomia e protagonismo, e a uma qualidade diferente de interação, pois as maiores podem exercitar o cuidado com as menores e todas podem experimentar relações mais ricas no sentido da cooperação, colaboração, empatia e alteridade.

De qualquer modo, a menor centralidade do adulto não significa menor relevância, já que este reafirma seu papel de organizador de contextos para boas experiências das crianças. Compreender que a professora é a organizadora e a mediadora não significa diminuir seu papel ou que ela é menos importante no processo educativo. Pelo contrário, o papel da professora nunca foi tão importante como está sendo neste momento. É apenas com uma ressignificação, com um olhar diferente: o que mudou mesmo é que retiramos aquele olhar da professora no centro, como a que transmite conhecimento, e colocamos as crianças no centro de todo o processo. A professora é a que instiga por intermédio das provocações, do olhar atento, das intencionalidades, da organização e preparação dos ambientes, do planejamento que vai gerindo as aprendizagens, valorizando e organizando também o conhecimento prévio das crianças.

Assim, mesmo em contextos em que prevaleçam os agrupamentos etários, é possível prever, nas rotinas das creches e das pré-escolas, momentos de interação entre faixas etárias diferentes algumas vezes por semana.

Da mesma maneira, é possível pensar em momentos em que as crianças possam brincar ou realizar propostas em grupos menores. Os pequenos grupos oferecem oportunidade para que exercitem suas preferências e organizem-se no tempo de modo independente do adulto, como acontece nas atividades dirigidas e coletivas. Mais uma vez, cabe à professora organizar áreas e propostas que possibilitem às crianças trabalhar em duplas, trios ou quartetos, em situações de leitura, pintura, construção, música, teatro e faz de conta, entre tantas outras.



Figura 5 – Sesc no Rio Grande do Norte

O outro aspecto fundamental para a organização do cotidiano é o planejamento dos agrupamentos das crianças. Podem ser dinamizadas propostas no grande grupo, como as rodas de encontro e as assembleias, em pequenos grupos, para investigações específicas sobre um projeto, em duplas ou trios, para um desenho coletivo ou a escrita de uma lista do que será preciso para organizar um lanche coletivo, sem perder de vista a importância de em alguns momentos as crianças realizarem propostas individualmente, como fazer seu autorretrato, ler uma história, escrever seu nome para identificar seus pertences.

Todas as formas de constituição dos grupos são válidas e importantes que aconteçam e dependam da intencionalidade didática da professora. Em um grande grupo algumas crianças se colocam mais, outras escutam, aprendem a ouvir o ponto de vista dos colegas, aguardam sua vez de falar, constituindo-se uma aprendizagem social. Em grupos menores, de até seis integrantes, as crianças têm mais oportunidade de expor o que estão pensando, argumentar, defender suas ideias, ter maior participação, estar mais próximas do objeto de aprendizagem, observar as produções dos amigos e usá-las como inspiração, e a professora pode acompanhar os ritmos, os tempos, as teorias, os processos de cada uma com uma escuta mais sensível.

Nos pequenos grupos as crianças investigam com seus pares, trocam ideias, discutem teorias, confrontam conhecimentos, estabelecem acordos cooperativos, dividem funções, aprendem a argumentar, a respeitar o pensamento divergente.

Em algumas propostas a professora pode organizar as crianças valorizando seus saberes e competências; já em outras, deixá-las escolher

Figura 6 – Sesc no Rio de Janeiro



com quais amigos deseja trabalhar é fundamental. O importante é que a composição do grupo funcione bem e esteja articulada com os desejos e interesses das crianças, além das intencionalidades didáticas da professora.

PARA SABER MAIS

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de Vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

MAJEM, Tare; ÓDENA, Pepa. *Descobrir brincando*. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em movimento. São Paulo: Autores Associados, 2017

MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.) *EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

Instagram:

Paulo Fochi – Como acontece as microtransições em sua escola? Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ch0ucy0rEFw/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.



Figura 1 – Sesc em Minas Gerais

17. Planejamento, observação, registro e documentação

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

(BARROS, 2016).

Planejar é preciso? Sim! Desde as ações mais simples da vida cotidiana, como montar uma lista de compras para organizar uma festa, até uma viagem a outro estado que ainda não conhecemos, requer muito planejamento.

Na escola da infância é imprescindível. Saber os caminhos que desejamos traçar, junto às crianças, para se conquistar uma série de novas descobertas, projetar como iremos possibilitar essas novas aprendizagens para meninos e meninas que compõem o nosso grupo é uma tarefa carregada de intencionalidade pedagógica.

Para Barbosa, "(...) o modo como se organiza o espaço e o tempo nas instituições de Educação Infantil reflete as crenças acerca das concepções de mundo, de criança, de aprendizagem e de educação: o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos" (BARBOSA, 2008, p. 49).

Na concepção de Educação adotada pelo Sesc, o planejamento para crianças de 0 a 5 anos deve necessariamente considerá-los como sujeitos competentes que interagem, brincam e se expressam, fortes e ativos na construção de suas identidades e de seus conhecimentos. Isto influencia no papel da professora, que, em seu planejamento, deve:

* Organizar ambientes que ofereçam às crianças oportunidades de interação, investigação, exploração e descobertas.

* Possibilitar o acesso a materiais diversificados geradores de enredos para explorações, produções, investigações e brincadeiras infantis.

* Promover a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que dê às crianças o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de brincadeiras e de interações.

* Refletir e organizar oportunidades de interações, além das tradicionais situações conduzidas pelos adultos, em que possam conviver com crianças de diferentes idades, vivenciando a possibilidade de estar em pequenos e grandes grupos, de oferecer ajuda e serem ajudados, de escolher amigos com quem desejam brincar.

* Desenvolver uma aprendizagem significativa que faça as crianças e suas famílias se sentirem acolhidas e felizes.

O centro do planejamento são as crianças e o olhar atento da professora captura o que elas querem investigar, depois é fundamental destacar o conceito que será explorado: transformação, equilíbrio, força, quantidade, relações etc. A partir do conceito, pensar no como irá organizar propostas interessantes que auxiliem o aprofundamento da investigação sobre a dúvida das crianças.

Cabe à professora traçar um plano que evidencie aquilo que as crianças já conhecem, o que querem investigar e como irão organizar didaticamente experiências que favoreçam a construção do conhecimento pelas crianças.

Cada escola de Educação Infantil deve organizar um instrumento de planejamento que favoreça o registro da ação docente, de modo que sejam contemplados os eixos estruturantes do cotidiano, ou seja, a rotina que caracteriza o tempo de cada grupo durante o dia e/ou a semana em que as crianças estarão na escola. Ação organizada não significa ação estática, mas ato constante de reflexão, de intervenção na realidade. (FREIRE, 1997, p. 54-58)

Alguns aspectos são fundamentais para a construção do planejamento:

* **O olhar e a escuta atenta para as crianças:** estar atento ao seu grupo, conhecer as características das crianças, seus interesses, seus ritmos e tempos, suas preferências, seus projetos pessoais e coletivos de investigação.

Aprendizagem significativa

Para Ausubel (2000), o conhecimento prévio da criança é a chave para as aprendizagens significativas. Para que construam novos conhecimentos, elas precisam se basear em experiências e conhecimentos já adquiridos.

Significativo é aquilo que se torna tão importante, relevante e expressivo que não será esquecido, pois foi vivido de maneira única, individual e singular. Uma experiência cheia de significados. E que fará parte da história de cada criança ao longo da sua vida. Aquela experiência que não se esquece.

* **Os registros diários:** não basta conhecer seu grupo, é preciso criar a prática de registar suas descobertas, seus percursos de aprendizagem, suas singularidades. Criar o hábito de cotidianamente escrever sobre as crianças auxilia muito na reflexão do que propor e planejar e como organizar os ambientes nos quais as crianças construirão novas aprendizagens.

* **A intencionalidade didática:** diz respeito aos propósitos didáticos previamente planejados pela professora para auxiliar na projetação de como organizará os contextos de aprendizagens e outras situações cotidianas no dia a dia da escola.

* **Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:** são as aprendizagens essenciais, das quais as crianças têm direito de se apropriar. Estão relacionadas a ações, pensamentos, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas por elas a partir de situações de aprendizagens significativas planejadas intencionalmente pela professora, lendo e refletindo sobre essas anotações sempre que possível, e revendo seu planejamento junto às crianças.

* **O relançamento:** a partir da observação atenta da professora, e dos registros que faz do cotidiano, as próximas etapas que serão planejadas para seguir a investigação precisam ser aprofundadas e complexificadas para que as crianças sigam interessadas em descobrir novos conceitos. Assim, a professora poderá relançar o mesmo conceito, incluindo novos elementos no processo de aprofundamento e investigação.

Se pensarmos as ações em forma de um esquema, a construção do planejamento contemplaria as seguintes ações:

É necessário que a escola realize ações que conscientizem as famílias sobre a importância da Educação Infantil e seu real papel, pois há uma imagem distorcida de que este espaço é um local para que os pais, que necessitam trabalhar, deixem suas crianças em um determinado período de tempo para serem cuidadas, brincar e socializar (ações que são muito importantes, mas que também têm o seu significado distorcido culturalmente). A Educação Infantil é um espaço de formação tão importante quanto os demais segmentos da vida escolar da criança, pois é nessa fase que as crianças vivenciam, experimentam e realizam as primeiras aprendizagens que as acompanharão por toda vida. É um espaço de experiências educativas, onde se constroem inúmeras aprendizagens significativas.



Planejar propostas nas quais as crianças transformem o simples em extraordinário, o inédito e o inesperado em ações pedagógicas assertivas, é um dos propósitos que deve ser foco do olhar atento da professora e da equipe de gestão da escola. Assim, a história vai sendo construída; a trajetória do processo fluindo e tomando corpo; a formação contínua de educadores se processando por meio do fio da meada que é tecido no cotidiano da escola, em parceria com todos os envolvidos no processo educacional: direção, coordenação, professores, crianças, famílias e comunidade (PROENÇA, 2018, p. 44).

Planeja-se para fazer boas escutas, para que tenhamos bons contextos de aprendizagens significativas, onde bebês e crianças sejam convidados a conhecer, explorar, inventar, questionar, produzir, formular novas teorias, criar, refletir, construir metáforas. Planeja-se, pois compreendemos que:

> *(...) um planejamento pedagógico que conceitua a criança como uma pessoa, e não como alguém que está esperando para ser pessoa, ou seja, como alguém que tem poder de ação, alguém que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como uma pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 48)*

Neste sentido, acreditamos em um planejamento que nasce da observação atenta da professora para o seu grupo, identificando seus desejos, suas curiosidades e interesses para, a partir daí, projetar os caminhos que serão trilhados. Para Ostetto (2018, p. 23) a observação do cotidiano

> *(...) não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida.*

Observar e escutar são capacidades importantes da professora. Observação que transcende o ver; e escutar que transcende o ouvir. Nesta faixa etária, significa não apenas ouvir as palavras das crianças, pois a linguagem verbal ainda não adquiriu predominância, mas desenvolver o olhar interessado para seus outros modos de se expressar, comunicar e estar no mundo. É observar e ouvir com afeto. Para isso, é preciso respeitar o tempo das crianças – tempo de descobrir, tempo de aprender, tempo de conviver.

Tendo isso em vista, a professora que atua nessa faixa etária muito mais organiza o ambiente propositor de aprendizagem e observa as interações das crianças do que dirige e conduz a experiência; e registra, por meio de anotações e também de fotos e filmagens, os caminhos percorridos pelas crianças. As propostas são realizadas a partir das ideias



Figura 2 – Sesc no Rio Grande do Norte

e dos interesses das crianças. Mas esses registros ultrapassam a função de simplesmente dar visibilidade aos percursos das crianças. Mais do que isso, os registros da professora devem gerar reflexões e, compartilhados com a equipe pedagógica da creche ou pré-escola, devem gerar interpretações das experiências das crianças.

Acontecem muitas coisas ao longo do tempo de permanência das crianças na escola, mas nem sempre consegue-se registrar tudo em uma única narrativa. Sugere-se que a escolha do que observar com mais cuidado e atenção seja planejada pela professora, estabelecendo um foco de observação para acompanhar as aprendizagens de cada uma das suas crianças. Este foco irá auxiliar na produção de observáveis, que pode ser feita por meio de fotografia, filmagem ou registro escrito. Os registros são excelentes aliados na observação do desenvolvimento de cada criança, tendo em vista que elas estão em constantes mudanças. Assim, conseguimos transformar o simples em extraordinário, pois será possível dar visibilidade aos processos de descobertas e construção de novos conceitos.

> *Em educação, as grandes coisas não são as coisas grandes, as excepcionais, as extraordinárias; as grandes coisas são as pequenas coisas, os pequenos detalhes de cada dia, uma faísca que pode trazer luz e foco, e que, com uma outra pedagogia, pode afastar o cinzento do dia a dia. (BARBOSA, 2017 p. 20)*

Observar não significa olhar a criança sem intencionalidade, a observação diz sobre como a professora interage e escuta as crianças. Desde a chegada na escola até o horário de saída, a professora percebe como cada um se comunica, seja com uma linguagem corporal por meio dos gestos ou verbal.

Ensinar e mediar dizem muito sobre o observar. A maneira como a professora interage, observa, ouve e age com seu grupo contribui para a realização e transformação do aprendizado. É fundamental desenvolver propostas que tragam significados e interesses às necessidades de cada criança. A escola é um dos

principais espaços de aprendizagem do indivíduo, por isso a importância e a responsabilidade da educadora em um trabalho com ética e excelência.

> *Relações entre educadores e crianças muito pequenas não acontecem por acaso. Elas se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão-chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação; elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitosas, positivamente reativas e recíprocas. (ALVES, 2017, p. 10)*

A professora de Educação Infantil deve criar maneiras de acompanhar o desenvolvimento de cada uma das suas crianças. Um potente objeto de investigação docente são as pautas de observação. Uma pauta ajuda a direcionar o olhar para aquilo que se quer ver, para aquilo em que é desejado prestar mais atenção. Afinal, observar não é olhar para qualquer lugar. É preciso perceber, ver, fitar, constatar, notar, verificar, refletir, reparar, estabelecendo paralelos com o que se conhece sobre o desenvolvimento infantil e as características do grupo. Para isso, a professora precisa estudar muito sobre infâncias, a partir dos conhecimentos da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e das outras áreas que agreguem valor à Pedagogia.



Figura 3 – Sesc em Goiás

Durante o desenvolvimento da observação das aprendizagens das crianças, cabe à professora observar alguns aspectos importantes para construir a pauta de observação:

* **Singularidades:** como cada criança se coloca nas interações com o espaço, com as crianças, com os outros adultos? O que cada criança traz de aprendizagens individuais dentro da proposta coletiva do grupo?

* **Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:** dentre os objetivos propostos, quais são as conquistas das crianças? O que já aprenderam? Como explicam o conhecimento adquirido para os outros amigos e os adultos com quem convivem?

* **Ações do coletivo:** como o grupo se organiza? Quais as suas preferências? O que mobiliza as investigações? Como resolvem conflitos e constroem regras de convivência?

* **Observação sobre a própria prática:** quais mediações a professora realizou? O que essas mediações provocaram nas crianças para que construíssem novas teorias e hipóteses? Que situações precisam ser repensadas, replanejadas? Que perguntas foram importantes no processo de investigação?

* **Interações**: com quais amigos se relaciona? Quais suas parcerias? Com quem brinca? Com quem faz parcerias para investigações? Como interage com os objetos e materiais? Como é a relação com os adultos da escola?

* **Espaço, tempo, materiais:** como o ambiente está estruturado? Quais são as escolhas, organização, ocupação? Onde estão as crianças? O que estão fazendo? O material e o tempo foram suficientes?

* **Relançamentos:** como a proposta realizada pode ser aprofundada? É possível potencializar as aprendizagens das crianças a partir desta experiência? Como problematizar a situação? Que outros materiais podem ser incorporados para complexificar a experiência? Como restituiremos as informações para as crianças?

* **Acompanhar o desenvolvimento coletivo e individual:** observação atenta e frequente. Observar potencialidades e fragilidades de cada criança para planejar ações pontuais ou coletivas para que ampliem o seu conhecimento.

* **Desafios:** quais desafios são propostos e fazem a criança solucionar seus próprios conflitos internos, como: aguardar a sua vez, compartilhar, respeitar a opinião e o espaço do outro? Compreender que é preciso organizar a rotina para assegurar o que gostaria de realizar.

É preciso pensar outros suportes que possam garantir que a observação aconteça cotidianamente. A professora deve criar uma prática diária com as crianças, estabelecendo uma estrutura que permita observar e registrar o vivido em pequenas anotações em um caderno, ou papéis disponíveis em locais de fácil acesso. Escolha um foco diário, por um período, como a chegada das crianças, durante os momentos de alimentação, ou nas horas das brincadeiras livres. Observe as ações e reações das crianças. Caso tenha um segundo adulto acompanhando o seu trabalho, divida com ele a responsabilidade de anotações cotidianas, troquem suas impressões sobre o observado. Ao fim de uma semana, retome as suas

Figura 4 – Sesc no Mato Grosso



anotações, refletindo sobre o que registrou, marque o que merece mais atenção na próxima semana.

As crianças adoram brincar, a ludicidade é um excelente instrumento de observação. Enquanto a criança brinca, ela se comunica, imagina, desenvolve habilidades. Na brincadeira ela demonstra sensações e sentimentos que muitas vezes não são exteriorizados por meio da fala. O olhar e a participação da professora nessas brincadeiras possibilitam que a criança adquira o domínio da linguagem simbólica e interação entre os pares.

Uma boa estratégia para ampliar os observáveis das professoras é compartilhar as observações e as anotações com outros profissionais da escola para trocar experiências. As crianças também devem saber sobre as suas observações e reflexões sobre o cotidiano. Assim, mostramos para elas o quanto suas ações são importantes, que são ouvidas e respeitadas aqui nesta escola.

O cotidiano é o principal foco de observação. A professora organiza experiências nas quais as crianças podem desenvolver-se, fazer novas descobertas, conseguindo, assim, ter uma visão diversificada e ampla sobre a singularidade de cada criança.

Não só a professora observa, as crianças também observam tudo à sua volta e isso é uma forma de aprendizado, seja em casa, com os colegas ou na escola. As práticas experimentadas pelas crianças devem ser construídas junto a elas, respeitando seus direitos, sua cultura familiar e sua identidade. Mesmo sendo criança, ela é um indivíduo com direitos e um deles é o acesso à educação de qualidade. Portanto, a professora e a equipe pedagógica têm papel importante na construção desse sujeito.

Não há como dissociar a observação, o registro e a reflexão. São ações que acontecem concomitantemente no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com Rinaldi (2012, p. 131), "Qualquer separação seria artificial e serviria apenas ao argumento. É impossível, na realidade, documentar sem observar e, obviamente sem interpretar".

Registrar é preciso! E o registo não serve apenas para prestar contas ou dar satisfação para os superiores

Figura 5 – Sesc no Rio de Janeiro





Figura 6 – Sesc em Alagoas

ou famílias das crianças! O registro também cumpre esse propósito, mas é um aspecto secundário. Sua função principal é permitir que, depois de certo afastamento do ocorrido, a professora possa refletir sobre sua ação, teorizar o que vem acontecendo com as crianças a partir da sua mediação e ação pedagógica, para a partir daí seguir potencializando as aprendizagens do seu grupo.

O registro nos auxilia a refletir sobre o trabalho que desenvolvemos. Embora não seja fácil escrever, pois a escrita nos desnuda, como destaca Freire:

> *Mas escrever, registrar não é fácil... Dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento do produtor com o seu produto. Rompe a anestesia do cotidiano alienante. (FREIRE, 1997, p. 44)*

Não há um jeito certo ou padrão para registrar. Cada um tem seu estilo e cria o melhor tempo para escrever. Mas é importante que comece. Para isso, temos algumas dicas que podem ajudar a soltar a mão na escrita:

Começar registrando pequenas situações cotidianas, buscando um foco para sua observação. Não é preciso registar tudo que acontece ao longo do dia, pois para isso já há o planejamento. O registro precisa contemplar o que não está detalhado no planejamento: as ações das crianças, suas falas, as suas impressões sobre o que aconteceu com o grupo, as interações que foram feitas. Escolher um foco de observação e escrever sobre ele é fundamental, não se pode registrar tudo!

Outra opção é construir narrativas a partir de uma fotografia ou uma série de fotos que representem uma proposta vivida com as crianças. Escrever pequenas legendas para começar. Depois, um parágrafo. A narrativa vai ganhando fôlego à medida que se escreve.

Mais uma estratégia é construir um parágrafo a partir de uma vivência do seu dia com as crianças. Depois voltar neste mesmo parágrafo e buscar referencial teórico que dialogue com o que se escreveu e incluir falas das crianças neste registro inicial. Aos poucos a escrita vai sendo ampliada e qualificada.

Além disso, organizar o foco da observação com algumas questões que podem direcionar o olhar para o quê e como registrar. Entre algumas questões podemos citar:

* O que desejo observar?
* Como a organização dos materiais e do espaço potencializaram as aprendizagens?
* Minhas intenções didáticas foram alcançadas, de que maneira?
* Quais as interações que aconteceram durante a proposta?
* Como aconteceram as relações das crianças com os espaços, com os materiais e com os educadores?
* Como provocar novas experiências por meio das possibilidades ofertadas?

Ao registrar, a professora é autora da sua prática, e quando retorna ao texto, para relê-lo, desempenha o papel de leitora. Ao refletir sobre sua prática, por meio de suas anotações, ressignifica a relação com a escrita e constrói a identidade autoral. Assim,



Figura 7 – Sesc no Piauí

como destaca Vecchi (2005, p. 46), entendemos que "existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com crianças, torná-la visível."

Registar também é, para a professora, construir uma identidade autoral da sua própria prática, pois *registrar a prática* significa: "estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação" (MARQUES, 2010, p. 99 apud FREIRE, 1997).

Assim, podem-se anotar as observações em tópicos utilizando pranchetas, bloco de anotações, fichários ou cadernos e, posteriormente, organizar as informações para facilitar a reflexão. O fundamental

é que cada professora encontre sua maneira própria de anotar as situações que acontecem durante o tempo com as crianças, para que não perca o que foi vivido no meio de tantas coisas que ocorrem com seu grupo. A escrita diária não é tarefa simples, mas, como afirma Bruner (2001, p. 44): "Para que as narrativas se tornem produção de significado, é preciso trabalho de nossa parte – precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la."



Figura 8 – Sesc no Rio Grande do Sul

Dar visibilidade às aprendizagens das crianças é uma das funções principais do trabalho que desenvolvemos no Sesc. É necessário publicizar as escolhas metodológicas para que as famílias entendam a ação pedagógica, acompanhem os percursos de aprendizagens das crianças e confiem nas nossas escolhas. Também é importante para as próprias crianças que tomem consciência dos processos vividos, das suas aprendizagens, do olhar atento aos amigos, das memórias que construíram. Uma outra função do registro é de organizar, analisar e reavaliar a prática docente e partilhar, dentro da própria unidade escolar, os caminhos pedagógicos construídos pelas professoras.

Observar e registrar são práticas fundamentais para a Educação Infantil, uma vez que é por meio delas que a professora acompanha, analisa e interpreta o cotidiano das crianças. Esses dois elementos se fazem ainda mais importantes à medida que também permitem que a professora perceba o grupo, suas curiosidades e necessidades de aprendizagem.

Conforme as orientações da LDB (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009), no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças e também ao acompanhamento do trabalho pedagógico, destaca-se que esses devem ocorrer de modo contínuo, permitindo ao final de um período determinado a expedição de documentação que possibilite visualizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, entende-se que tal acompanhamento engloba os elementos que compõem a documentação pedagógica, que se configura em uma importante dimensão da prática docente.

A documentação pedagógica é uma construção coletiva de sentidos e significados partilhados por crianças e adultos envolvidos no processo educativo que, para Fochi (2012, p. 19), implica a construção de uma argumentação e de uma narrativa sobre as experiências que crianças e adultos vivem na escola.

Este é o sentido da *documentação*: documentar não apenas para si, mas tornar o que se documenta objeto de estudo e de formação. Assim, a documentação é muito mais do que fazer registros e escrever relatórios. Trata-se de colocar em movimento uma engrenagem que originará continuidade, constância e eventuais ampliações e modificações nas propostas de planejamento pensadas para as crianças.

Na construção desta profissionalidade docente, a documentação pedagógica traz oportunidade à professora de refletir e dar visibilidade ao cotidiano e às aprendizagens das crianças, apontando caminhos para interpretar suas experiências, bem como planejar e replanejar situações interessantes e construir novos conhecimentos com outras professoras.

O que e como estamos comunicando sobre o que acontece na escola? Quais instrumentos temos utilizado para dar visibilidade às escolhas feitas nesta escola? Segundo Malaguzzi "O que não se vê não existe!" (RINALDI, 2012). Neste sentido, a escola



Figura 9 – Sesc em Roraima

precisa se converter em um espaço de aprendizagem, muito mais do que de ensino.

Diante disso, é extremamente importante que a escola se atente para a questão do que está sendo comunicado e do tempo para que essas comunicações aconteçam. É necessário também um exercício junto às famílias sobre os princípios e valores da proposta pedagógica, pois na Educação Infantil o percurso que evidencia as aprendizagens das crianças é mais importante do que o resultado.

Segundo Fochi, há um conceito importante sobre documentação que precisa ser evidenciado:

DOCUMENTAR – Como verbo: é o ato de produzir registros: fotografia, anotações, filmagens, produções das crianças.

DOCUMENTAÇÃO – Como substantivo: o produto comunicado: Diversos formatos: vídeo, livretos, folhetos, portfólio.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – Como conceito: é a estratégia pedagógica. O modo de fazer, refletir, projetar, narrar o cotidiano pedagógico. (FOCHI, 2019, p. 13)

No Sesc optamos pelo uso da palavra "documentação", ainda ligada a Documentar (verbo) e Documentação (substantivo). Neste sentido, é importante que, ao organizar documentações, tenhamos em mente algumas questões:

* **O que, como e para que documentar?** Que tipo de documentação queremos? Por quê? Para quem? O que escolher?

* **Quais instrumentos?** Deve ser útil para comunicar o que queremos evidenciar.

* **Que recursos?** As paredes da escola declaram quem são os protagonistas.

Para elaborar uma documentação, é preciso definir um foco do que desejamos observar para tornar visíveis os processos de aprendizagens. Além disso, precisaremos realizar algumas ações que auxiliem na construção desse processo, a saber:

* Antes de começar: prefigurar, planejar, mapear, retomar, interpretar as suas intencionalidades didáticas.

* Durante o processo: observar, registrar, fotografar, filmar os processos das crianças.

* Depois, após a conclusão: compartilhar, multi-interpretar, comunicar, relançar, pois

> *(...) a verdadeira questão da documentação, com a qual venho tentando lutar cada vez mais, é quem observa e quem é observado. E vejo uma grande reciprocidade. Quando você tira uma fotografia ou faz um documento, na realidade, você não documenta a criança, mas seu conhecimento, seu conceito, sua ideia. Assim, eles se tornam cada vez mais visíveis – os seus limites e a sua visão de criança. Você não mostra quem é aquela criança, mas o seu pensamento. Você não mostra a criança, mas o relacionamento e a qualidade do seu relacionamento, e a qualidade do seu olhar sobre ela. Por isso é tão dramático, porque o rei está nu! (RINALDI, 2012)*

Há uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados para documentar as aprendizagens das crianças; no entanto, é preciso que tomemos certos cuidados na sua organização e também na sua utilização. O fundamental é que a sua produção contemple aquilo que as crianças já sabem e conhecem, suas aprendizagens e descobertas

a partir das experiências vividas na escola e fora dela. E sempre que possível, tenha a participação das crianças na sua produção, montagem, seleção e organização.

Alguns exemplos de materiais que podem compor esta documentação:

* **Relatórios individuais:** retratam as aprendizagens das crianças ao longo de um período (bimestre, trimestre, semestre), informam de maneira clara suas conquistas, suas descobertas. É importante que a linguagem seja clara e destinada aos familiares que acompanham o seu desenvolvimento.

* **Relatórios coletivos:** descrevem o que a turma viveu de experiências significativas ao longo de um período (bimestre, trimestre, semestre, ano). É importante evitar o uso de linguagem coloquial e apelidos que não devem aparecer no texto, garantindo que todas as crianças tenham sido contempladas nas imagens ou nos exemplos utilizados.

* **Recursos digitais:** existem muitos modos de comunicar: portfólios digitais, agendas digitais, aplicativos de mensagens, e-books. O importante é que sejam funcionais e que todas as famílias tenham acesso.



Figura 10 – Sesc em Goiás

* **Mini-histórias:** são instrumentos que evidenciam a cultura da infância no cotidiano da escola. São breves relatos acompanhados de imagens que materializam a comunicação e as experiências vividas por uma ou mais crianças que aprendem por meio da sua relação com o mundo.

* **Portfólios:** instrumentos de acompanhamento das aprendizagens das crianças, que devem ser construídos coletivamente, estabelecendo um diálogo entre o olhar da professora, as escolhas das crianças e a parceria das famílias.

* **Vídeos:** depois de editados, são um instrumento potente para observar e apresentar o cotidiano da escola. Narram fragmentos do que as crianças vivem na escola e fora dela.

* **Painéis:** instrumentos que dão visibilidade para a comunidade escolar sobre as experiências vividas na escola. São um ótimo recurso para apresentar a concepção de aprendizagem que embasa as práticas do Sesc. Podem ser instalados em vários locais da escola e pela Unidade Operacional.

* **Publicações impressas:** existe uma infinidade de possibilidades gráficas, como álbuns, cards, cartões postais, panfletos e outros, que compartilhem as experiências vividas.

* **Diário de campo:** ferramenta que permite sistematizar as experiências vividas para posteriormente analisar o desenvolvimento das crianças.

* **Livro da vida:** é um diário, um instrumento pedagógico, que acompanha a rotina de cada turma. Esse livro relata os acontecimentos do dia a dia das crianças na escola.



Figura 11 – Sesc em Minas Gerais

* **Gravações de áudio:** existem muitas possibilidades de gravar as conversas das crianças e utilizá-las, dependendo do propósito didático. Pode-se usar a gravação para uma autoavaliação, para entrevistar as crianças sobre conceitos que elas têm sobre os fatos estudados, pode-se construir podcast com temas de interesse, enfim, a gravação de áudio serve a vários fins.

* **Exposições**: podem ser organizadas a partir da curadoria de crianças e professores que selecionam exemplos representativos de um percurso, ilustrados por trechos de registros de professores que observaram o processo das crianças.

> *(...) documentar as experiências na escola é fundamental para que se possa estudar as próprias crianças e, consequentemente, refletir sobre práticas pedagógicas mais ajustadas ao que é necessário aprender nessa fase da vida. (Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc, 2015, p. 39)*



Figura 12 – Sesc no Pará



Figura 13 – Sesc no Pará



Figura 14 – Sesc no Piauí



Figura 15 – Sesc no Piauí



Figura 16 – Sesc no Piauí



Figura 17 – Sesc no Rio Grande do Sul



Figura 18 – Sesc no Rio Grande do Sul

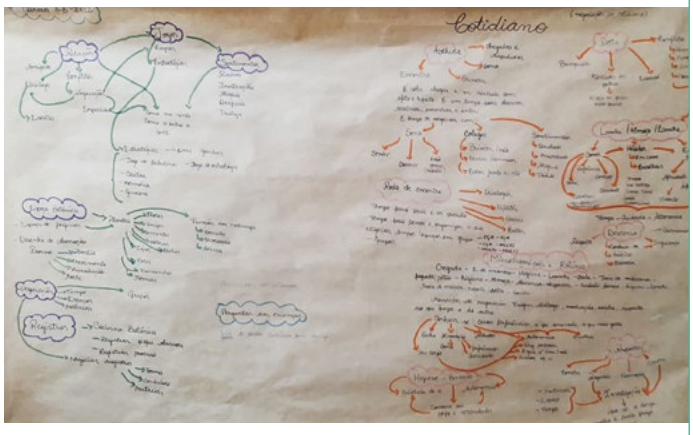


Figura 19 – Sesc no Rio Grande do Sul

De acordo com Davoli (2017, p. 27), a documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência. Para isso devemos:

* **Observar:** implica repensar, pensar sem pré-conceitos, toda observação é parcial.

* **Documentar:** não se trata de enfatizar os conceitos, mas os processos de aprendizagem.

* **Interpretar:** depende sempre do nosso ponto de vista, do que esperamos dos meninos e das meninas.

* **Construir:** quanto mais hipóteses temos sobre uma determinada situação, mais capacitados seremos para compreendê-la.

A Documentação não é um sinônimo para avaliação, entretanto, pode apoiar o olhar atento da professora para um trabalho de acompanhamento das crianças. Acompanhar cuidadosamente as conquistas e os avanços. Os novos conhecimentos construídos devem ser destacados em detrimento do que ainda está sendo aprendido, além de suas possibilidades de reconstrução. Como indicam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 122): "a monitorização e a avaliação pedagógicas são processos integrados, entrelaçados ao ensino e à aprendizagem, sustentados na documentação pedagógica".

Quando pensamos em instrumentos que deem visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, é relevante ponderar os seguintes aspectos ao fazermos anotações sobre o processo de cada uma delas:

* A **criança em relação a ela mesma:** o que sabia, o que aprendeu, o quanto avançou e conquistou durante o período que estamos observando?

* A **criança em relação ao seu grupo**: o que ainda não sabe fazer sozinha, mas com o grupo consegue? Não estamos comparando as crianças entre elas, mas olhando as potencialidades das aprendizagens que cada uma faz com o apoio uma das outras.

* A **criança em relação aos marcos externos**: como é a sua relação com o conhecimento, o que sabia e como contribuiu com o grupo com suas hipóteses sobre o que estão investigando?

Durante o processo de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil é importante considerar:

* Os percursos individuais e coletivos de cada criança e não o resultado final.

* As conquistas de cada uma das crianças, sem compará-la com outras crianças, mas dentro das suas potencialidades e descobertas.

Para a Educação Infantil tem sido fundamental assumir a concepção de erro como princípio para promoção de avanços na aprendizagem. A compreensão de que o erro não se fixa e é parte do processo de aprender fundamenta o papel determinante que a avaliação deve ter no planejamento da professora, considerando não somente o que as crianças sabem, mas, principalmente, como aprendem nas diferentes situações.

Assim, as hipóteses que as crianças constroem não são consideradas como teorias equivocadas, mas como parte do caminho na construção de novas aprendizagens e que apoiam a trajetória para construir um conhecimento legítimo e original. O processo precisa considerar o percurso trilhado pelos pequenos, sem julgamentos ou rótulos, e fornecer elementos para que a professora possa repensar os próximos caminhos, as próximas ações pedagógicas que organizará para desconstruir teorias ou equívocos temporários.

Figura 20 – Sesc no Distrito Federal



PARA SABER MAIS

Apresentação PowerPoint – O olhar. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_6177b212ae1e4455a1bd6f16ad931c58.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Avaliação, registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pbbcf8yudH0. Acesso em: 16 fev. 2023.

Catálogo Botânica Criativa – Narrativas visuais. Disponível em: https://heyzine.com/flip-book/19ab619b73.html#page/16. Acesso em: 16 fev. 2023.

Catálogo dos objetos improváveis. Disponível em: https://heyzine.com/flip-book/3244960b59.html#page/1. Acesso em: 16 fev. 2023.

O corpo em movimento. Disponível em: https://youtu.be/A-2DPK4XqCA. Acesso em: 16 fev. 2023.

Criança, Espaço e Relações. Disponível em: https://youtu.be/kN_c5Mu1SbQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

Documentação pedagógica:
Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_89d5a94ac14345589bf8ec4341ee1396.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Documentação Pedagógica: concepções e articulações. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_ac25532129b34a5a920ae6e657eb9e93.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_60001a9bf3594b1f847063fa076a7f3b.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Ep. nº 02 – O encontro natural das crianças com suas melodias. Disponível em: https://youtu.be/R5rGVIUXurs. Acesso em: 16 fev. 2023.

JABLON, Judy R; DOMBRO, Amy L; DICHTELMILLER, Margo L. *O poder da observação*: do nascimento aos 8 anos. Porto Alegre: Penso, 2008.

Mini-histórias: Uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais Na Educação Infantil. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2. Acesso em: 16 fev. 2023.

Olhos: Teorias e representações gráficas. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_41e832ea3b0d40a8b1e212a75da73c24.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

O papel da documentação pedagógica – Quintal Pedagógico. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cdmcs3oyTk0 . Acesso em: 16 fev. 2023

Planejamento realizado no OBECI (Observatório da Cultura Infantil) parte 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6kBejSIXDWQ. Acesso em: 16 fev. 2023.

Planejamento realizado no OBECI (Observatório da Cultura Infantil) parte 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=njOeIYTmgi4. Acesso em: 16 fev. 2023.

18. Organização do currículo na Educação Infantil

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser completamente remexido e reordenado de todas as maneiras.

(CALVINO, 1990b, p. 138)



Figura 1 – Sesc no Rio Grande do Sul

A organização de um currículo situado para Educação Infantil precisa garantir alguns premissas fundamentais: pensar que as propostas vividas pelas e com as crianças devem abrir a possibilidade de buscar novas experiências, que tenham sentido e significado com o que for vivido, estabelecendo relações de pertencimento, ampliando a linguagem e a sensibilidade corporal, o desenvolvimento da imaginação, as aprendizagens lúdicas, os processos de observação, promovendo o raciocínio, construindo o cuidado consigo e com o outro, apreciando o belo, dentre outras vivências importantes.

Partindo dessas premissas, Barbosa e Richter (2015, p. 196) destacam que organizar um currículo para as infâncias:

(...) exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo mesmo e com o mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196)

Mas, afinal, o que é um currículo?

A proposta pedagógica – o plano orientador das ações da instituição, em que se estabelecem as metas pretendidas e as aprendizagens que se quer promover para as crianças – executada no cotidiano torna-se currículo. Portanto, o currículo está relacionado com práticas, e com *o que*, *como*, *quando* e *o quanto* de conteúdos e experiências vividas pelas crianças expressarão a proposta pedagógica da instituição.

> *O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (PARECER CNE/CEB Nº 20/2009)*

A definição de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil é interessante porque confere a ele a qualidade de *articulação* entre aquilo que as crianças são, sabem, já conhecem e trazem como constitutivo de si, a partir das experiências vividas na família e em seu entorno social, e os conhecimentos do patrimônio da humanidade, dos quais a escola será a grande divulgadora, nas experiências que organizará no cotidiano das crianças. Balaban (1988, p. 58) observa que:

> *O currículo começa com você, o professor. Ele se baseia no que você sabe sobre as habilidades e necessidades relacionadas com o desenvolvimento de cada uma das crianças de sua sala. Currículo, para as crianças pequenas, é o que acontece entre você e as crianças, entre as próprias crianças e entre as crianças e suas atividades, acontecimentos e materiais que escolheu para elas. Currículo não é somente uma série de planos de aula ou "receitas" que lhe mostram o que fazer em cada situação que surge na vida de uma sala de aula. (BALABAN,1988, p. 58)*

Em outras palavras, cabe à escola, de maneira original e a partir do reconhecimento da identidade e das necessidades das crianças e também da comunidade em que se insere, a escolha de saberes e conhecimentos socialmente construídos e relevantes que necessitam ser socializados e ressignificados com as novas gerações. Nesse contexto, um currículo também considera a importância da família nas experiências inaugurais das crianças, reiterando a importância dessa parceria para viabilizar a articulação educativa. Esta compreensão abre a possibilidade de ver o currículo como um



Figura 2 – Sesc em Minas Gerais

encontro em que a escuta e a participação devem estar garantidas a todos.

O médico e psicanalista Donald W. Winnicott (1896-1971) disse certa vez que "não existe algo como um bebê. Mostre-me um bebê e haverá sempre alguém cuidando dele". Essa frase pode chamar a atenção, primeiramente, para o fato de que o bebê humano é aquele que requer os cuidados de alguém durante mais tempo para sobreviver. Mas também nos faz pensar na beleza do fato de que sempre haverá outra pessoa, ou mais de uma, envolvida com o bebê em suas descobertas sobre si, o outro e o mundo. E essa situação remete especialmente à escola como um lugar que, a depender do ambiente e de como as experiências forem promovidas, pode oferecer ricas possibilidades de convivência e aprendizagens para os pequenos.

Nas últimas décadas houve muitas indicações para a organização de currículos na área de Educação Infantil. Proposições curriculares anteriores, como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) e a própria *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc* (2015) eram organizadas por áreas de conhecimento. As orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) apontam que o currículo diz respeito às práticas educativas: "Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade". Neste sentido, os saberes e as experiências das crianças são articulados com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, estruturando assim as práticas educativas propostas para as crianças no cotidiano da Educação Infantil, como destacado a seguir:

> *A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve*

> *nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (PARECER CNE/CEB NO 20/09)*

Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos – que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente – estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças (SANTOS, 2018, p. 7).

Deste modo, entendemos que já foram superadas maneiras de organização do currículo da Educação Infantil, onde listavam-se conteúdos obrigatórios, ou disciplinas isoladas, ou ainda a sistematização de um currículo a partir das datas comemorativas, sem se avaliar o seu contexto histórico e cultural, além da ideia de que, nesse segmento, não há necessidade de se planejar, ou que, para a criança pequena, basta tratar do conhecimento do senso comum e, por consequência, desqualificando a etapa da Educação Infantil, sem a preocupação com o conhecimento científico e o historicamente acumulado a partir das vivências de cada criança.

Oliveira (2014, p. 33), destaca que: "a definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças". A proposta de organização curricular por campos de experiência, necessariamente articulados, considera e respeita as formas como as crianças são e estão no mundo e a maneira de se construir conhecimento com elas na Educação Infantil.

Figura 3 – Sesc em Roraima





Figura 4 – Sesc Pantanal

O que a nova perspectiva sugere é que se pense a partir do ponto de vista das crianças, considerando sua maneira sincrética de ver o mundo, não fragmentada e marcada pela afetividade. As situações vividas pelas crianças na escola precisam estar em consonância com a forma como constroem as suas percepções externas: o que é vivido no mundo precisa também ser vivido na escola. Considerar isso nos convida a uma inversão, ou, melhor ainda, a uma revolução no olhar, convocando professoras a valorizar as experiências infantis, fazendo uma mediação entre o modo próprio de ser e de pensar das crianças e as especificidades dos objetos de conhecimento que serão trabalhados nas situações educativas. Deste modo, pensar uma nova organização curricular pressupõe:

> *Definimos os campos como uma organização curricular que se estrutura numa lógica que ultrapassa os limites das áreas e das disciplinas, ao agrupar por semelhanças e proximidades os conhecimentos, indicando que a centralidade do processo educativo está na relação estabelecida entre os sujeitos, as linguagens e o mundo, o que pressupõe o entrelaçamento dos conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais, culturais e artísticos com as situações concretas vividas pelas crianças, na família, nos espaços de manifestações religiosas, em movimentos sociais, na instituição educacional. (GOIÁS, 2018, p. 83-84)*

Assim, professoras e crianças precisam conhecer o mundo em todas as suas diversas possibilidades de interação e aprendizagem. Portanto, sair do espaço da escola é essencial. Aulas-passeio dialogam com a ocupação de territórios e constituem os direitos cidadãos. A escola precisa assegurar o contato com a natureza, o acesso e a realização de visitas a centros de cultura, museus, universidades e toda a gama imaterial da humanidade desde a primeira infância. Neles, o conhecimento e pessoas se integram com muita fluidez.



Figura 5 – Sesc no Ceará

Mas é igualmente necessário inserir a família nesses contextos de exploração e apropriação, a fim de que não se produza uma clivagem entre as crianças e os seus. Se a família vivenciar experiências semelhantes às das crianças na escola, e também puder contribuir com seus saberes, o diálogo, a troca e a interação serão mais amplos e o conceito de comunidade será sedimentado pela práxis.

Há que se considerar, na organização do currículo da Educação Infantil, os contextos de vivências, as aprendizagens e o desenvolvimento e, para isso, é fundamental o planejamento intencional da organização do tempo, espaços, materiais e interações.

É primordial refletir sobre os avanços e os desafios da promoção de uma aprendizagem integral, que nutra o pensamento local-global, propondo ações significativas possíveis no que diz respeito à organização curricular da Educação Infantil, sem que isto esteja associado à escolarização.

A Escola deve entender a criança sob uma perspectiva integral e ter como práticas principais a escuta sensível e a troca, viabilizando o protagonismo infantil, que assegura a visibilidade às subjetividades e o desenvolvimento da relação e da percepção tempo-espacial coletiva.

Sendo a brincadeira um dos eixos estruturantes da prática pedagógica e o brincar um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os projetos brincantes merecem destaque especial, uma vez que se estruturam de acordo com a realidade e o desejo dos grupos e fundamentam o surgimento dos sentimentos de pertencimento e respeito às diferenças

por meio de práticas que se articulam com experiências e diversos saberes, tais como: ambientais, culturais, artísticos, científicos e tecnológicos.

Pensar em Educação Infantil é ter em mente um espaço escolar que viabilize uma aprendizagem efetiva, construída por intermédio de práticas curriculares inclusivas, que despertem o pensamento crítico e o senso social das crianças, incentivadas pelas professoras que nutrem a prática pedagógica por meio da ética amorosa guiada pelo cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança (HOOKS, 2020).

A opção, neste novo documento orientador, é organizar o currículo das infâncias a partir dos campos de experiências: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gesto e movimento", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", sabendo que, como experiências que serão organizadas com propósitos didáticos claros e definidos, considerarão as interações e as brincadeiras nos contextos planejados em que estão inseridos, como eixos fundamentais das ações cotidianas que viabilizarão as aprendizagens das crianças.

Os campos de experiências são prioritariamente vistos como contextos culturais e práticos que ampliam as experiências das crianças, graças ao seu encontro com as diferentes linguagens e as mediações das professoras.

Essas experiências não cabem em caixas fechadas, em disciplinas ou áreas de conhecimento, pois as crianças vivenciam cada momento de maneira plena. Cabe à professora alargar o olhar para os diversos campos de experiências, entendendo que as crianças circulam em suas ações nas diferentes linguagens simultaneamente. Para compreender melhor que a produção de conhecimentos pelas crianças está diretamente relacionada à manipulação e exploração dos objetos e à capacidade que ela tem de admirar, se maravilhar e se perguntar sobre os fenômenos físicos e sociais que estão em seu entorno, cabe à professora potencializar a habilidade da criança de olhar, de transformar, de tocar, de narrar sobre aquilo que emerge de sua experiência no mundo. Para tanto, os princípios da ludicidade, da continuidade e da significatividade são imprescindíveis na organização do planejamento docente:

* **Ludicidade:** é a maneira peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos e explicações sobre si mesmas, os outros e o mundo.

* **Continuidade:** é a oportunidade de aprofundar os saberes e a qualidade da experiência, devendo considerar os materiais, o espaço, o tempo e os agrupamentos.



Figura 6 – Sesc no Paraná

* **Significatividade:** é a produção de significados pessoais que envolvem autoria (que é a construção de compreensões e conhecimentos a partir da experiência de cada sujeito), escolhas (que é a possibilidade de tomar decisões) e provisoriedade (que é o entendimento de que os significados produzidos são frutos daquilo que o sujeito pode compreender naquele momento).

A Base Nacional Comum Curricular aponta que os campos de experiência são "um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes" (BRASIL, 2016, p. 62).

A inspiração para a escolha destes campos de experiências nasce a partir do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para a sua articulação, é fundamental que as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações que acontecem a partir da escuta atenta da professora para as crianças sirvam de base para a organização de contextos significativos que ampliem as aprendizagens de meninos e meninas que convivem conosco, construindo, assim, um currículo situado.

É a partir da escuta e do olhar atento sobre as crianças, com o saber do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e com as intencionalidades didáticas claramente definidas, que será possível à professora organizar contextos de aprendizagens significativos, que favoreçam interações lúdicas, construindo tempos e espaços para a experiência do que possa acontecer, assegurando que a escola é um lugar de construir novas e profundas aprendizagens.



Figura 7 – Sesc no Rio de Janeiro

Para organizar as propostas vividas pelas crianças, a professora precisa desenvolver sua formação científica, artística, cultural, tecnológica, ambiental e cultural, ampliando, assim, o seu olhar sobre o conhecimento e enriquecendo as vivências na escola infantil.

Outro aspecto relevante para a organização de um currículo por campos de experiências diz respeito à mobilização, por parte das crianças, de situações, histórias e narrativas que, quando articuladas, compõem um *continuum*. Neste sentido, nenhuma experiência começa em si mesma, assim como nenhuma experiência se esgota em si mesma. As experiências se interconectam (no tempo e no espaço), fazendo com que exista uma continuidade entre elas (SANTOS, 2018, p. 13).

Como organizaremos as práticas cotidianas na escola infantil de modo a assegurar que os direitos de aprendizagem das crianças sejam vividos cotidianamente? Utilizamos a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2016) que amplia a possibilidade de pensar em como esses direitos podem ser garantidos como inspiração para o nosso diálogo.

Deste modo, apresentamos uma visão geral dos **campos de experiências**, em diálogo com os **direitos** e os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** para cada grupo de crianças que compõem a Educação Infantil. Retiramos os objetivos de dois documentos: BNCC e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado.

Embora seja claro que os campos de experiência serão desenvolvidos em diálogo entre eles e entre as várias linguagens dentro de um mesmo campo, escolhemos destacar no item **Orientações Didáticas no Campo de Experiência** a natureza didática de cada uma das linguagens que compõem os campos. É primordial que no cotidiano a organização dos contextos de aprendizagem mantenha esse diálogo. Mas também é importante que a professora tenha noção dos conhecimentos existentes em cada campo, além das aprendizagens culturais vividas pelas crianças para poder escolher quais propostas poderá organizar para alcançar os objetivos postos para sua turma.

Para que isso aconteça, é fundamental uma escuta atenta da professora, salientando as necessidades, os desejos e os interesses das crianças. Evidenciando, assim, a centralidade do projeto educativo nos fazeres e agires das crianças, ampliando suas experiências cotidianas intercaladas com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, assim como destaca Proença:

> *O educador é indispensável em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, não só como mediador para criar situações-problema desafiadoras às crianças, mas também como organizador do ambiente, selecionador de materiais e fomentador de diálogos que provoquem desafios e pensamentos sobre determinada questão, como estimulador das pesquisas e do esforço das crianças na busca e elaboração de respostas – sendo, portanto, um mediador da construção do conhecimento em diferentes momentos do cotidiano e um propositor de contextos de investigação. (PROENÇA, 2022, p. 80)*

PARA SABER MAIS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

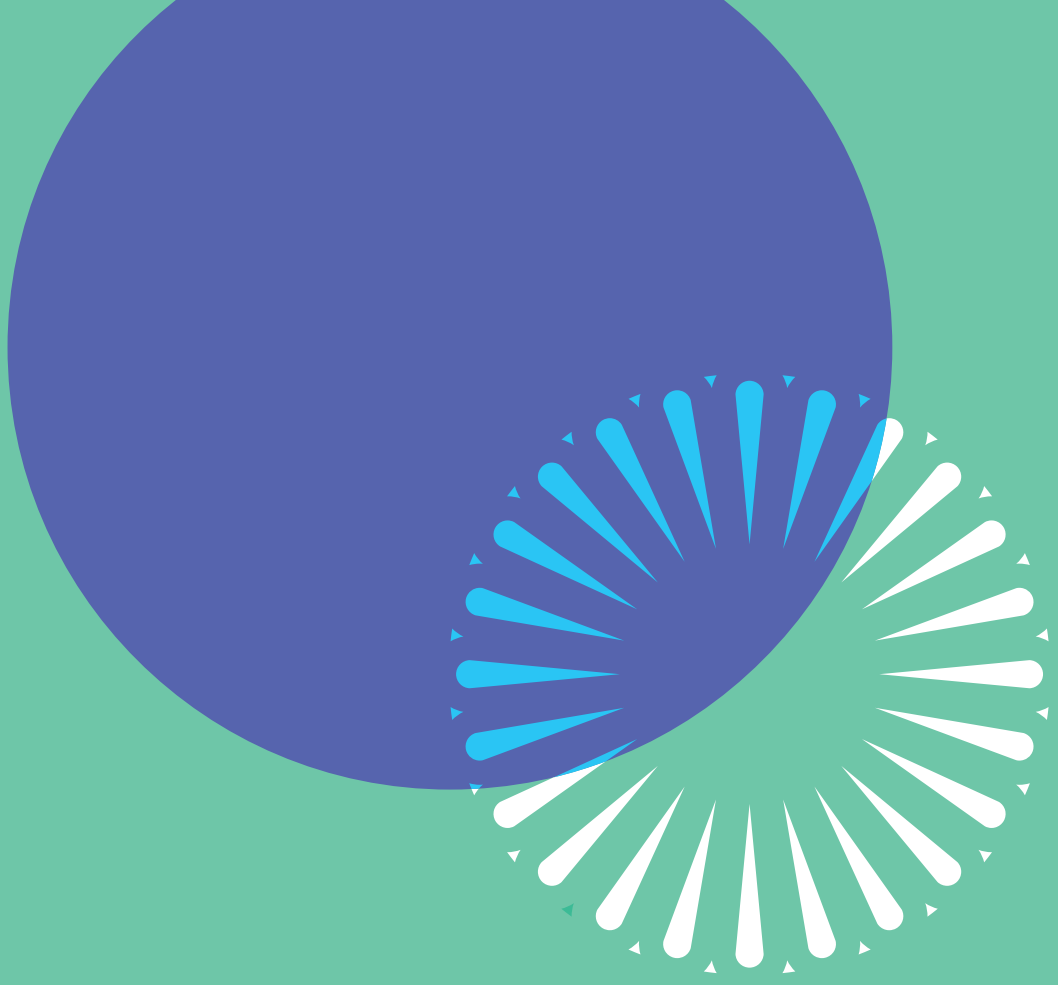
DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

Escola Stagium – XIV Simpósio Criança Mídia & Consumo e Apresentação de Música. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/ChUrE7Egl7I/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 16 fev. 2023.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás Ampliado. Resolução, nº 08, 06 de dezembro de 2018. Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Da página 156 a 159. Disponível em: https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/8a035fd40f9ad2204e38a464f801cdf1.pdf?_ga=2.85762073.100661531.1586354180-1345122075.1578579304. Acesso em: 16 fev. 2023.

hooks, b. *Ensinando a transgredir.* A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SCAPP, R. A construção de uma comunidade pedagógica. In. hooks, b. *Ensinando a transgredir.* A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.



Parte II

19. Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

> *O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe" (...)*
>
> (LARROSA, 2002)

Lembramos mais uma vez que os campos de experiência não devem ser entendidos de maneira fragmentada, desconectados uns dos outros. É importante considerar que as experiências vividas pelas crianças estão necessariamente interligadas, em relação e diálogo umas com as outras, não podendo ser circunscritas a um único campo.

Assim, em todos os campos da Educação Infantil, as experiências se interligam e os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, a musical, a visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constitutivas da subjetividade humana, oferecem possibilidades de representação, de interação, de comunicação, de pensamento,



Figura 1 – Sesc em Minas Gerais



Figura 2 – Sesc no Rio Grande do Norte

de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como campos de conhecimentos. Afinal, como Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) destaca: "as crianças têm cem linguagens"!

É importante destacar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não se restringem a uma meta a ser alcançada. Não devem ser usados como um marco regulatório das potencialidades de investigação das crianças. Muito mais do que isso, são

possibilidades de desenvolvimento das crianças. Embora tais objetivos estejam descritos e organizados por idade, algumas crianças podem ir além do que está posto para sua faixa etária, ou não alcançar, durante o ano, o que está proposto para o seu grupo. Lembramos que as aprendizagens acontecem em tempos e ritmos próprios, individualmente e não de maneira isolada. Cabe a nós, professoras de Educação Infantil, projetar contextos de aprendizagens nos quais as crianças possam viver experiências em que tais objetivos possam ser vividos de forma significativa, no cotidiano da escola.

Figura 3 – Sesc no Rio Grande do Sul



Campo de experiência: o eu, o outro e o nós

As crianças começam a construir suas primeiras aprendizagens coletivas sobre o mundo na Educação Infantil. É na relação com o outro que nos constituímos sujeitos. O ambiente escolar permite às crianças viver experiências que favorecem a construção da identidade, singularidade, autonomia e autocuidado, possibilitando que, por meio das relações que estabelecem, aprendam a construir valores de solidariedade, respeito, compaixão, diversidade, igualdade, fraternidade, se opondo ou concordando com seus pares, entendendo seus sentimentos, críticas e valores, se reconhecendo na diferença e na similaridade com os outros.

Ampliar as experiências das crianças conhecendo outras culturas, outros ritos, modos de ser e estar no mundo, costumes e tradições, favorece a construção do respeito às diferenças e diversidades, possibilitando às crianças novos modos de perceberem a si e ao outro, construindo uma autoimagem positiva e de pertencimento a uma sociedade igualitária e de direitos. Este campo de experiência ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

Para os bebês e as crianças bem pequenas, os conteúdos ligados à Formação Pessoal e Social não são fortuitos, mas estão presentes em todos os momentos do trabalho: nos momentos de atenção pessoal,

na aprendizagem do cuidado de si, do outro e do ambiente; no encaminhamento de conflitos; nos processos de socialização, nas primeiras amizades; nas conversas e nas propostas coletivas e em pequenos grupos. Este campo está contemplado nas muitas situações já abordadas neste texto, como a entrada na escola, a vivência da separação, a retirada das fraldas e a aprendizagem do uso social do banheiro. Saber nomear sensações e sentimentos, reconhecer preferências e saber que os outros também as têm, reconhecer o próprio nome, comer juntos e aprender sobre si próprio no convívio com outras pessoas também são situações em que as experiências do campo "O Eu, o Outro e o Nós" estão ocorrendo.

Este campo nos convida a refletir não apenas sobre a valorização da identidade de cada criança, mas também a propiciar entendimento e promoção de saberes e vivências que consequentemente geram atitudes não preconceituosas, respeitando singularidades e diferenças que existem entre todos nós.

As crianças são sensíveis e curiosas e querem sempre investigar o mundo que as rodeia. Cada situação vivida na escola e também fora dela favorece que construam relações a partir das suas descobertas sobre o mundo, suas emoções e seus sentimentos. Aprender a lidar com as emoções durante o período da infância é uma tarefa complexa, que precisa de apoio e suporte dos adultos. É um período carregado de descobertas.



Figura 4 – Sesc no Amazonas



Figura 5 – Sesc no Piauí

As crianças pequenas começam a constituir um modo próprio de ser, agir, sentir e pensar durante a primeira infância, convivendo com seus pares e também com os adultos. Percebem que há diferentes modos de vida, que as pessoas são diferentes e que, na vida, há múltiplos pontos de vista. Por isso, é importante criar, constantemente, abordagens que apoiem o seu desenvolvimento socioemocional.

A brincadeira favorece as interações com as outras crianças, na troca com os pares, nas experiências coletivas, nas relações com os adultos. Ao brincar, as crianças aprendem a lidar com suas emoções,

a negociar conflitos e se posicionar perante os desafios. São os processos coletivos de interação que ajustam o nosso comportamento. Conviver em grupo traz a oportunidade de construir importantes aprendizagens, é a possibilidade de olhar para o comportamento do outro, de pôr-se no seu lugar, de aprender a respeitar os limites do outro, o seu sentimento e opiniões que ajudam as crianças a constituir-se sujeitos. A escola é muitas vezes o primeiro contato que a criança estabelece com outras crianças. Por meio dessa interação, ocorrem trocas de linguagens, ações e informações. Elas começam a se relacionar com o próximo, aprendem a respeitar e a construir princípios de empatia, colaboração e generosidade.

A literatura infantil é um excelente recurso didático que favorece o contato das crianças com suas emoções. Ao opinarem sobre uma história, falam sobre seu ponto de vista, suas emoções e colocam-se no lugar dos outros. Estabelecem relações entre o que vivem e o que acontece na história ficcional. Com isso, as crianças podem construir um olhar cuidadoso para com o outro, ampliar o diálogo e desenvolver a empatia.



Figura 6 – Sesc no Espírito Santo

Direitos de aprendizagem e campo de experiência

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento se relacionam com o campo de experiência "O Eu, o Outro e o Nós" (MEC, 2018, p. 72), garantindo que as crianças possam:

* **Conviver** com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos; reconheça e respeite as diferentes identidades e o pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.

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

* **Participar** das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às situações propostas pela professora, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.

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

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

* **Conhecer-se** nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros.



Figura 7 – Sesc no Ceará

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento[12]

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
		Identificar e respeitar opiniões, formas de expressão e características próprias de cada um.
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

12 Os quadros relativos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram retirados e adaptados a partir dos documentos *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e do *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (2018).

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Relacionar-se com outras crianças e adultos por meio de olhares, afagos, sorrisos, choros, conversas, em situações de diálogos, brincadeiras e exploração.	Construir noções de respeito e cooperação, ao estabelecer relações de amizade e ao participar de brincadeiras e interações variadas com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.	Relacionar-se com variados grupos, construindo vínculos afetivos e desenvolvendo atitudes de solidariedade.
Expressar sentimentos, preferências, vontades, na relação com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, na interação com o mundo físico e sociocultural.	Utilizar estratégias variadas, gestos, expressão facial, movimentos e linguagem oral para narrar histórias, expressar ideias e opiniões com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.	Comunicar com clareza ideias, sentimentos, explicações e conclusões, compartilhando saberes e experiências cotidianas.
Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
Conhecer as possibilidade e limites de seu corpo, percebendo situações que coloquem em risco sua segurança física nas interações cotidianas.	Identificar situações que representem risco, procedendo de modo a garantir sua integridade física.	Participar, com crianças de diferentes faixas etárias, de brincadeiras e/ou de situações coletivas variadas.
	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras com a orientação de um adulto.,	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Vivenciar nas situações de cuidados corporais e afetivos – banho, sono, alimentação, colo – a audição de canções, de acalantos, a contação de histórias, o manuseio de livros e a realização de brincadeiras.	Demonstrar percepções de suas necessidades físicas e ter iniciativas de autocuidado e auto-organização – beber água, vestir roupas, guardar seus pertences – bem como perceber as necessidades do outro.	Realizar ações de cuidado pessoal, de forma autônoma, identificando suas necessidades pessoais e a dos colegas, desenvolvendo ações que promovam o seu bem-estar e o dos outros.
Manipular, com o auxílio da professora, utensílios – talheres, pratos, guardanapos, escova de dentes e de cabelos, toalhas, sabonetes, travesseiros – específicos das atividades de autocuidado, como alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	Experimentar e utilizar diferentes utensílios, explorando suas funções e possibilidades, nos momentos de autocuidado – alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	Incorporar hábitos convencionais durante os momentos de autocuidado.
Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Conhecer e diferenciar a sua própria imagem e a do outro, por meio de espelhos, fotografias, filmagens etc.	Identificar suas características físicas a partir da relação com outras crianças e adultos.	Respeitar a diversidade humana, no convívio com colegas, comunidades, grupos variados – indígenas, quilombolas, da cultura local – para romper com relações de discriminação étnico-racial, de gênero, linguística, socioeconômica e de religião.
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
Perceber sensações que as situações lhe causam, como escutar uma música, manipular um objeto, interagir com o outro.	Reconhecer e manifestar suas preferências, desejos, sentimentos nas interações em diferentes contextos, respeitando o próximo.	Fazer escolhas intencionais, com base em suas preferências, e respeitar as escolhas dos outros.
Estabelecer vínculos afetivos com crianças de variadas faixas etárias, ampliando suas relações.		
Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida
Participar de situações coletivas, observando e vivenciando hábitos e costumes locais e regionais.	Conhecer diferentes hábitos e costumes, por meio da interação com outras crianças, adultos e materiais variados – vídeos, desenhos animados, livros, músicas.	Socializar hábitos e costumes próprios do seu grupo social no convívio com outras crianças e adultos.
Participar de situações em que pessoas com as quais convive compartilhem brincadeiras, histórias, saberes, que caracterizam diferentes épocas e culturas.	Conhecer histórias, saberes, sentimentos, desejos das pessoas com as quais convive na instituição e em diferentes grupos sociais.	Compartilhar suas histórias, saberes, sentimentos, desejos e expressar suas dúvidas e opiniões em rodas de conversa.
Manipular objetos e brinquedos que representam diferentes culturas – chocalhos, caxixis, cuias, matrioscas, abaiumes etc.	Conhecer objetos, brinquedos e manifestações que representem diferentes culturas e fazer uso deles em situações cotidianas – brincadeiras, rodas de conversa, músicas etc.	Reconhecer e expressar emoções, sentimentos, valores que caracterizem sua identidade e a do grupo a que pertence, por meio de diferentes situações vivenciadas na instituição – contação e dramatização de histórias, brincadeiras de faz de conta etc.
		Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.



Figura 8 – Sesc no Distrito Federal



Figura 9 – Sesc em Santa Catarina

Orientações didáticas no campo de experiência

Uma das mais significativas conquistas realizadas pelas crianças, no período da Educação Infantil, é o controle dos esfíncteres. É importante que os professores considerem seu papel como mediadores atenciosos e afetivos, ajudando-as no aprendizado do uso do banheiro. Sabemos que o cocô e o xixi têm um significado simbólico para as crianças, considerados como os primeiros "produtos" percebidos como seus, e dos quais podem dispor por meio dos mecanismos de expulsão e controle. Assim, a maneira como os adultos – famílias e professoras – atuam durante o processo de retirada de fraldas e de uso cada vez mais competente do banheiro fará muita diferença na construção de uma autoimagem positiva e na autoestima das crianças. É importante que esse momento seja entendido não como algo extraescolar ou de responsabilidade apenas da família, já que as crianças são seres "por inteiro", vivenciando esse processo tanto em casa quanto na escola. Em uma concepção de Educação Infantil que entende o cuidado e a educação como indissociáveis, saber atuar nesse momento torna-se uma competência imprescindível para a professora especialista em crianças pequenas.

Poder ficar em pé e adquirir a marcha inaugura novas possibilidades de percepção corporal pelas crianças. A organização psicomotora básica se consolida e isso permite que elas passem a perceber o que acontece em seu corpo no momento da excreção. Assim, o momento ideal para iniciar o



Figura 10 – Sesc em Santa Catarina

desfralde ocorre quando as crianças dão indícios de que começam a se interessar por deixar as fraldas.

Este não é, porém, um processo que o adulto decida quando se inicia ou sobre o qual tenha controle total. Não há uma regra, nem uma expectativa de que todas as crianças devam passar por ele da mesma maneira. Cada criança tem um processo que deve ser reconhecido e respeitado, e reconhecê-lo é que dará possibilidade de que o adulto ajude a criança a deixar a fralda e passar a usar o vaso sanitário com progressiva tranquilidade e segurança.

Mesmo assim, é possível que a creche ou a escola se organize a partir de algumas orientações:

* Ir ao banheiro coletivamente em determinados momentos, como antes e depois das refeições: nestes momentos, além de lavar as mãos e escovar os dentes, as crianças podem também usar o banheiro e ter a oportunidade de observar aqueles que já não usam mais fraldas.

* Convidar as crianças a irem ao banheiro regularmente.

* Banheiros devem estar próximos e oferecer conforto e privacidade: vasos na altura das crianças, para que possam sentar-se confortavelmente, sem desequilibrar-se e apoiar os pés no chão. Devem ter portas que garantam a privacidade ou a opção de deixá-las abertas para que a educadora acompanhe as crianças.

* Observar indícios: como cada criança demonstra sua percepção do que está ocorrendo com ela? A partir daí, é possível convidá-la para ir ao banheiro, sempre com muito respeito e delicadeza.

* Não retirar as fraldas de todas as crianças ao mesmo tempo (retirada de fraldas não é um conteúdo que se ensine); é certo que as crianças aprendem umas com as outras, mas cada uma tem o seu tempo, que deve ser respeitado e obviamente isso também influencia o trabalho das professoras desta faixa etária, e a organização das rotinas dos grupos de crianças de 1 a 3 anos.

* As crianças devem sempre ser acompanhadas pelos adultos ao banheiro. É sempre importante que o adulto as ajude na higiene pré e pós o uso do banheiro, e que tudo lhes seja explicado para que possam se tornar progressivamente independentes e autônomas no cuidado de si mesmas nesse momento.

* As fezes têm valor simbólico, sendo reconhecidas pela criança como os "primeiros produtos" sobre os quais tem controle e que pode ou não ofertar ao mundo. Por isso, é interessante oferecer às crianças desta faixa etária oportunidades de manipular materiais plásticos como argila, areia e massinha, exercitando sua possibilidade de transformar essas substâncias, criando com elas produções que podem ser socialmente valorizadas na escola.

* Com relação aos bebês e às crianças que usam fraldas, no livro *O trabalho do professor na educação infantil* há uma lista de procedimentos – uso ou não de luvas, higiene do trocador (deve ser limpo antes e depois, ser coberto com papel como quando vamos ao médico etc.), lavagem de mãos da educadora e da criança, como cuidar do cocô etc.

As crianças pequenas devem ser convidadas a explorar seus corpos e sua imagem em vários momentos. O espelho é um objeto que adquire sentido especial, já que diante dele as crianças poderão identificar-se, reconhecer-se e modificar sua imagem, experimentando maquiagens e fantasias nos momentos de faz de conta. Nesse sentido, é muito importante que todas as salas de Educação Infantil, bem como outros espaços da escola, tenham um espelho. Esse deve ser grande o suficiente para que as crianças possam ver-se por inteiro, bem como a seus colegas, ao mesmo tempo. À medida que crescem, as crianças continuam a apreciar os momentos em que podem modificar sua imagem, "virando e desvirando" e experimentando diferentes papéis, personalidades e personagens em suas brincadeiras. Ao longo do período da Educação Infantil, o corpo se fortalece e suas habilidades aumentam e podem ser exploradas e consolidadas. Conseguir realizar ações como vestir-se sozinhos, abotoar e tirar suas roupas, calçar-se, mas também subir, pular, correr, pegar objetos dos quais precisem, sem ajuda, são conquistas que também favorecem a construção da autoestima e de uma autoimagem positiva. Nesse sentido, as professoras podem e devem conceber a organização de espaços nos quais as crianças possam atuar de forma cada vez mais apropriada e independente do adulto. A professora pode observar e comentar, para as crianças, sobre suas conquistas e habilidades,

Figura 11 – Sesc no Rio Grande do Sul



o que faz com que se sintam importantes e lhes traz muito prazer.

Mesmo desenvolvendo atitudes de independência cada vez maior, é importante que as crianças saibam que crescer não deve significar deixar de ser carinhoso e sensível. A professora é uma parceira especial que pode ajudar as crianças a identificar e nomear sensações e sentimentos, e, à medida que crescem, a falar sobre eles sempre que necessário, ou quando sentirem vontade. É também aquela que compreende e sinaliza que tão importante quanto identificar e falar das emoções é saber respeitá-las, não criando barreiras ou certa aversão a sentimentos que julgamos negativos, como tristeza, frustração, decepção. É essencial que as crianças compreendam que eles fazem parte da vida de qualquer pessoa, e que não devemos reprimi-los, aprendendo a conviver com eles, de acordo com cada situação que vivemos. Também pode contemplar e incentivar manifestações afetivas entre as crianças: carinhos, abraços, demonstrar alegria por estarem juntos ou tristeza quando se separam são sempre bem-vindos, mas respeitando a personalidade de cada um – algumas crianças são mais expansivas, outras menos. O que não se deve incentivar, nem tolerar, porém, são os estereótipos como o de que meninos não choram e meninas não se defendem ou batem, ou de que manifestações afetivas devem ser reprimidas à medida que se cresce. É importante, portanto, que a própria professora seja acolhedora e afetiva diante das manifestações corporais das crianças, atentando igualmente para a sua própria expressividade e disponibilidade corporal quando oferece um colo, enxuga uma lágrima ou mesmo dá boas risadas com as crianças.

Por fim, mas não menos importante, surge a necessidade de que as professoras tenham uma postura ética e adequada diante da descoberta e das manifestações da sexualidade infantil, que marcam igualmente essa faixa etária. É importante

Figura 12 – Sesc no Rio Grande do Norte



entender a curiosidade das crianças sobre as diferenças sexuais e acolher as questões relacionadas à identidade de gênero, evitando mais uma vez preconceitos e estereótipos, tais como a designação de cores características para cada sexo, a habitual separação em grupos de meninos e meninas, ou ideias de que há brincadeiras "para meninos" e "para meninas".

Neste campo, o maior ganho para a Educação Infantil brasileira contemporânea pode ser encontrado no reconhecimento e na incorporação das manifestações expressivas das crianças nos cotidianos escolares, nos quais passam a ser não apenas toleradas, mas contempladas e privilegiadas. Atualmente, é comum a compreensão de que, na Educação Infantil, uma criança expressiva, que canta, que dança, que ri, que brinca e luta, ou mesmo que manifesta seu desagrado chorando e seu prazer pulando e cantando, é considerada feliz e saudável. Contemplar a expressividade infantil e planejar intencionalmente situações que a tenham como foco está de acordo com uma concepção de Educação que reconhece as formas específicas e predominantes de atuação das crianças pequenas no mundo e a importância de que esta educação seja orientada também por princípios estéticos, em que "a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" esteja presente. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009)

Essa expressividade deve ser, portanto, alimentada. No caso das crianças pequenas, as trocas, o banho e outros momentos de contato mais próximo com a professora são especiais para as trocas afetivas. A voz, o olhar e o toque da professora



Figura 13 – Sesc no Rio de Janeiro

Figura 14 – Sesc no Rio de Janeiro



inauguram um campo afetivo entre ela e a criança, que poderá trazer prazer ou desprazer, e, consequentemente, influenciar a construção da autoimagem e da autoestima dos pequenos. Ser acariciada, sentir-se confortável, e saber que é querida pelo adulto que dela cuida ajuda a construir uma autoimagem positiva. Ao contrário, cuidados mecânicos, rápidos e sem o contato do olhar podem indicar para as crianças que elas não são queridas nem importantes.

As professoras podem também planejar propostas em que as crianças sejam convidadas a se expressar corporalmente, como as rodas de caretas, nas quais a expressão facial deve ser modificada de acordo com a lembrança de diferentes sentimentos como o medo, a alegria, o susto, a braveza, entre outros. Fazer isso coletivamente oferece oportunidade para que as crianças vejam umas às outras, percebendo como cada uma resolve o desafio de maneiras diferentes. Podem participar da confecção de massas, tintas e misturas, que lhes permite experimentar sensações diferentes e também sujarem-se e limparem-se.

Essas são experiências importantes para a consolidação da sensibilidade e do recorte corporal. Nesse sentido, propostas envolvendo água, como os banhos de esguicho ou em bacias, tão característicos da nossa cultura nos dias de calor, também são momentos preciosos em que a alegria, o prazer e a surpresa acerca das sensações corporais podem ser compartilhados com todo o grupo.



Figura 15 – Sesc no Paraná

A cultura brasileira está repleta de jogos e brincadeiras que envolvem a vivência de sensações corporais, como os "brincos"[13] – em que o adulto canta uma canção, ao mesmo tempo em que realiza pequenas ações com o corpo

13 Exemplos de brincos: 1 – Com a criança no colo, o adulto toca suavemente partes diferentes do seu rosto: janela (um olho), janelinha (o outro olho), porta (a boca), campainha (o nariz). Ao tocar o nariz, faz o som de uma campainha (plim!). 2 – Com a criança no colo, as pernas fechadas, o adulto a segura suavemente pelos ombros, enquanto a movimenta para frente e para trás, cantando: "Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô, serra um, serra dois, serra três, serra quatro, serra cinco, serra seis, serra sete, serra oito, serra nove, serra dez!" Ao dizer "dez!", o adulto abre ligeiramente as pernas, fazendo a criança "cair" entre elas, sem, no entanto, soltá-la totalmente.

das crianças, o que muito as agrada. Muito apreciadas também são as brincadeiras nas quais as crianças devem imitar ou viver diferentes papeis. É muito provável que seja a professora a primeira parceira a ensinar, ou mesmo a promover a divulgação dessas brincadeiras entre as crianças, caso elas já as conheçam de outros contextos. De fato, é importante que a professora planeje também situações em que as crianças maiores, que frequentam a escola há mais tempo, sejam também responsáveis por ensiná-las aos menores, e das quais participem meninas e meninos de diferentes faixas etárias – ocasião também muito propícia para que as crianças experimentem a possibilidade de cuidar e serem cuidadas uns pelos outros, tão importante para o desenvolvimento de sua identidade, afetividade e autonomia.

A expressividade pode ser trabalhada de modo privilegiado em situações relacionadas ao teatro e à dança. Para apoiá-las, é importante que a escola tenha um acervo com objetos variados, tais como tecidos de diferentes cores e tamanhos, caixas de papelão grandes e pequenas, cordas, blocos etc. O interacionista russo Leontiev (1903=1979), estudioso do jogo infantil, dá a esses materiais o nome de *objetos de largo alcance*, porque permitem diferentes maneiras de uso, ao contrário dos brinquedos estruturados. As professoras podem ajudar as crianças a organizar ambientes lúdicos e cenários



Figura 16 – Sesc em Alagoas

para suas representações, modificando as funções dos objetos cotidianos – mesas viradas de cabeça para baixo, com panos estendidos sobre elas, podem se transformar em barcos ou em castelos, por exemplo – e convidar as crianças a criar histórias nas quais serão os personagens – cavaleiros, piratas, caçadores, bruxos, ninjas e tantos outros.

As crianças podem integrar conhecimentos construídos em outros momentos e campos de experiência vividos na escola, como quando escutam ou leem contos de fadas ou histórias da mitologia, quando assistem a filmes ou quando veem imagens que alimentam sua imaginação e cujos

contextos podem ser revisitados nos jogos simbólicos e nas criações teatrais.

Além disso, as crianças vão construindo o seu Eu, e descobrindo as suas preferências e valorizando as suas descobertas. Um exemplo disso é quando a criança diz: "Professora, olha o que eu sou capaz de fazer!" Ou quando o responsável vem buscá-la e com toda propriedade ela relata: "Fui eu quem fiz sozinha", ou "Olha o que eu aprendi a fazer hoje", em seguida pula abrindo e fechando as pernas, dá um salto, agacha e levanta rapidamente abrindo os braços para o alto, com um sorrisão maior que o mundo. Uma felicidade que salta aos olhos, comprovando que as descobertas do que aprendem dão satisfação e prazer. É o corpo que fala e retrata o que "Eu aprendi com o Outro" e o que "Nós fizemos juntos". O compartilhamento desses momentos de descobertas do seu Eu/limites e superações simbolizando "o quanto sou capaz e estou pronto e aberto a novos desafios".

Precisamos construir os contextos de acordo com nossas possibilidades, o que deve prevalecer aqui é o olhar de um adulto atento com desejo de acolher a infância. Enquanto educadores, nos cabe questionar, refletir e revisitar constantemente nosso campo de atuação.

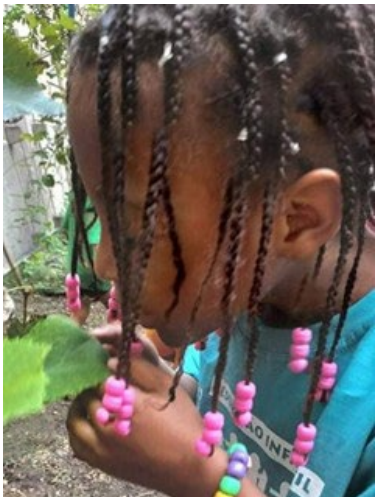


Figura 17 – Sesc no Rio de Janeiro

Figura 18 – Sesc Pantanal



Identidades e sociedades

A construção da identidade é um processo importante para as crianças pequenas. Para se sentirem parte de uma família ou de um grupo social, é preciso que identifiquem suas próprias características culturais e percebam o que as assemelha ou diferencia de outras pessoas e de outras culturas.

Em vista disto, trabalhar com a diversidade cultural, em várias dimensões, pode ajudar muito a compreenderem seu universo próximo e saberem da existência de outros costumes.

Além do conhecimento acerca das diferenças culturais da atualidade, oferecer às crianças oportunidades de saber que em tempos passados houve culturas diferentes das que existem hoje, ou mesmo que a sua própria cultura foi sofrendo transformações ao longo do tempo, ajuda a pensarem em grandes dimensões de tempo.

Uma forma de trabalhar com assuntos dessa natureza seria por meio da problematização das questões das crianças, em relação aos seus próprios costumes: Quais os pratos que sua família gosta de preparar? Quais são seus hábitos alimentares? Qual é a história de sua família? De onde eram seus ancestrais? Em que tipo de casa mora? Quantas pessoas moram na casa? Que atividades a família costuma fazer quando está reunida? De que elas brincam? Quais seus brinquedos prediletos? Com quem brincam? Além de brincar, o que mais fazem em casa? Possuem animais de estimação? Têm livros? São incentivadas a manipular os livros? Quais as atividades profissionais dos pais? Como as atividades domésticas são realizadas? Quem as realiza? Todas estas perguntas podem ajudar as crianças a tomarem consciência sobre quem elas são e que práticas culturais as caracterizam.



Figura 19 – Sesc no Rio Grande do Sul



Figura 20 – Sesc no Rio Grande do Norte

Ao levarem dados sobre a história de sua família para a escola e conhecerem um pouco da história familiar dos colegas do grupo, elas podem construir relações, percebendo que há semelhanças e diferenças, ajudando-as a reconhecer suas próprias características.

Outra possibilidade de trabalho com as crianças é apresentar-lhes informações interessantes sobre uma sociedade que não lhes seja familiar, ou por ser muito antiga, ou por ter outras características e costumes.

Pode ser muito frutífero, por exemplo, aprender um pouco sobre como vivem os povos indígenas brasileiros, conhecer suas brincadeiras, adereços, pratos típicos, rituais de passagem etc. Vale lembrar, ainda, que há muitas etnias e populações espalhadas em todo o território nacional.

Figura 21 – Sesc no Maranhão



Os contos de fada também podem gerar questionamentos interessantes como, por exemplo: tinha geladeira nas cozinhas dos castelos? Como os alimentos eram conservados e guardados? Como seria não ter fogão a gás ou forno de micro-ondas? Por que não havia automóveis naquela época? Quais eram os meios de transporte disponíveis? Quais as pessoas que tinham acesso aos meios de transporte? E a comunicação à distância, como ocorria? As crianças iam para a escola? Do que brincavam?

Assim, a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre as diversidades sociais e culturais e a promoção de reflexões acerca daquilo que caracteriza seu próprio grupo social e familiar possibilitam que elas tomem consciência sobre sua identidade.

Práticas educativas interculturais: entre histórias, gestos e expressões

De acordo com Vigotski (2007), os indivíduos aprendem e se desenvolvem imersos na cultura e na linguagem. Sabendo disso, deve-se proporcionar aos bebês e às crianças vivências a partir de experiências cotidianas na criação de contextos de aprendizagens e nas interações, com o intuito de descolonizar os espaços, os tempos, o olhar e o currículo.

Assim, serão apresentadas algumas propostas de trabalho educativo intercultural, não como um guia didático ou uma receita de bolo, mas como possibilidades, passíveis de debates, reflexões e ampliações de sentido a partir da singularidade e pluralidade territorial de cada contexto. Assim, configuram-se como estratégias educacionais para serem desenvolvidas, pesquisadas e investigadas na prática docente.

Sobre a cultura negra...

Um dos caminhos para desenvolver a educação para relações étnico-raciais é construir práticas que perpassem pelos valores civilizatórios africanos que fazem parte da construção histórica, social e cultural do Brasil.

Uma inspiração nesse processo pode ser um Adinkra conhecido como Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer). Adinkra é um conjunto de símbolos gráficos ou desenhos que podem representar um objeto ou uma ideia, pertencente aos povos akan, um grupo linguístico originário da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim.

Sankofa é um símbolo africano que pode ser representado como um pássaro mítico que voa para a frente, tem a cabeça voltada para trás e carrega no seu bico um ovo, o futuro. Ele representa o retorno às raízes, o aprender com o passado para compreender o presente e desenvolver todo o potencial no futuro. É símbolo da conexão passado, presente e futuro, diz da sabedoria ancestral, da identidade construída de maneira particular e coletiva.



Figura 22 – Sankofa

Valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros

A pedagoga Azoilda Trindade, em seus estudos e pesquisas, nos apresenta os valores civilizatórios afro-brasileiros como inspiração para a construção de outras possibilidades e modos de viver e se relacionar que nos aproximam de vivenciar uma sociedade antirracista. A partir de outros princípios e normas, eles "corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem em um processo histórico, social e cultural" (TRINDADE, 2006, p. 97).



Figura 23 – SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. 1ª edição. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

Ampliar o olhar das crianças a partir do resgate da história da ancestralidade influencia a construção da sua própria identidade. Além disso, conhecer outros modos de representação gráfica amplia o repertório de produção de outros jeitos de marcar, desenhar e ler o mundo. Assim, serão apresentadas propostas educativas e materiais didáticos que nos remetam à filosofia e sabedoria dos povos africanos.

PARA SABER MAIS

NASCIMENTO, Geisa Ferreira do Nascimento. Educação em coletivo: possibilidades de transbordar mundos e reinventar sentidos. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 642-665, set./dez. 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45824. Disponível em: http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduGeisaFerreira.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Revista Sankofa – Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/sankofa . Acesso em: 16 fev. 2023.

Proposta 1 – Os reizinhos de Congo/ Autor: Edmilson Pereira de Almeida

O livro de literatura infantil *Os reizinhos de Congo*, escrito por Edmilson Pereira de Almeida, faz referência à prática cultural da Congada e da representação das populações negras no continente africano e de seus descendentes no Brasil. A Congada é uma manifestação cultural com variações no território brasileiro, mas com bastante significado nas dimensões da corporeidade, territorialidade, circularidade, ancestralidade, coletividade e oralidade que remontam à própria África.

No livro, a história é contada por Calunga, o mar, personagem que narra a história da coroação do Rei e da Rainha de Congo já em terras brasileiras. Calunga conta que os avós do menino reizinho atravessaram o oceano presos no porão do navio e que, apesar de terem sofrido, perdido "dentes e salivas" (PEREIRA, 2007), mantiveram seus pensamentos, suas memórias e seus valores vivos.

O protagonismo do negro, em relação à temática da narrativa, propõe o reposicionamento da *diáspora africana* na nossa sociedade, contando a história do ponto de vista dos ancestrais das crianças negras: um menino negro que é rei.

O personagem Calunga, enquanto elemento da natureza, pode ajudar a desmistificar os conhecimentos atrelados aos Orixás, explicando que eles representam as divindades nas religiões de matriz africana e afro-brasileira e que muitos deles são representados

pelos fenômenos da natureza, vivem no fogo, nos mares, nas árvores, nas florestas. Muitas são as maneiras de contar sobre o surgimento do mundo e essa é uma delas, em que as crianças podem ser convidadas a brincar com a "água do mar", com conchas, a entrar em contato com terra, barro, argila, explorar diferentes cheiros, texturas e cores.

A sala de referência na Educação Infantil, enquanto espaço/tempo de experiências ética e estética, favorece a construção de novas representações do significante negro a partir dos contextos de aprendizagem. Com isso, os professores podem organizar propostas em que as crianças possam brincar com o corpo inteiro, criar, imaginar, fantasiar, participar de brincadeiras que explorem os sons, os cheiros, as cores, com brinquedos e com materiais não estruturados.

Para isso, é interessante disponibilizar materiais de variadas texturas, tamanhos, como panos étnicos, fitas coloridas, tiras de rendas que podem estar presas no teto, a uma altura segura. Tecidos com estampas diversas, com mensagens figurativas ou desenhos geométricos pendurados/soltos, por onde as crianças possam passar, alcançar, explorar, manipular, confeccionar suas próprias coroas e estandartes cada um ao seu modo. Bem como tambores, máscaras, esteiras de palha, coco seco, cabaças, miçangas, chapinhas, folhagens, flores. Os espelhos também são importantes elementos para descoberta da autoimagem, para a construção da identidade e identificações. Eles devem ser materiais inquebráveis e fixados na parede da sala de referência de modo seguro.

A respeito das temporalidades nas infâncias, Kohan (2004) recorre aos mitos gregos para conceituar o tempo *chrónos, kairós e aión*, a fim de nos dar pistas sobre o modo como as crianças experimentam e habitam os tempos. A mais conhecida é chrónos, que diz de um tempo sucessivo, como a soma do passado, do presente e do futuro. No kairós, a relação com o tempo está associada a uma proporção, temporada, oportunidade. Já aión nos remete à intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, mas intensiva.

O autor destaca que todas essas temporalidades coexistem. Entretanto, o tempo aión pode ser percebido no quanto as crianças envolvem-se no brincar, um tempo que parece não ter pressa e, no entanto, o cronos da escola, em grande medida, tem apressado e "impedido" outras temporalidades que precisam do tempo devagar. Sobre isso, Simas e Rufino (2019) alertam aos educadores sobre os desencantamentos do mundo pela razão: "Somos herdeiros de um tempo que não sabe mais o que é brincar, não se amiúda para ouvir o segredo das pedrinhas, tampouco credibiliza o enunciar das crianças" (p. 48).

Proposta 2 – Vida que voa/ Autora: Lena Martins

A partir das reflexões realizadas, é possível situarmos o currículo escolar como um espaço de disputa das narrativas, dos sujeitos e dos saberes que serão difundidos e socialmente legitimados. Por isso, o livro *Vida que voa* foi cuidadosamente escolhido, pois além do protagonismo negro das personagens, pela narrativa familiar afetiva entre avó e neta e a beleza do projeto gráfico, tem em sua autora, Lena Martins, uma referência na luta antirracista no Brasil.

Waldilena Martins, mais conhecida como Lena Martins, é uma mulher, negra, artesã, nascida no Maranhão, mas que reside no Rio de Janeiro desde 1950. Sua trajetória de vida e profissional é uma mistura de arte, ancestralidade, representatividade e fortalecimento da cultura negra.

A artesã é muito conhecida por conta das Abayomis, bonecas pretas feitas com sobra de panos e retalhos, sem uso de cola, linhas ou agulhas, utilizando uma técnica apurada de nós e amarrações para estruturar e dar acabamento às bonecas. Abayomi é uma palavra de origem iorubá que significa encontro precioso: abay = encontro e omi = precioso, também traduzido como "meu presente".

Em entrevistas, Lena Martins conta que a escolha intencional em fazer, exclusivamente, bonecas de pano negras, com acabamento estético impecável, está relacionada com o passado de militância da autora no Movimento das Mulheres Negras, que procurava na arte popular um instrumento de valorização da identidade afro-brasileira. As bonecas, que variam de 2 cm a 1,50 m, representam figuras do cotidiano, personagens da mitologia, orixás, manifestações folclóricas e culturais.



Figura 24 – Sesc no Rio Grande do Norte

Em 2011, foi lançado o livro *Vida que voa*, o primeiro de Lena, que conta com as bonecas Abayomis e cenários de tecido para compor as ilustrações enquanto uma avó e sua neta conversam. A autora relata que o livro foi inspirado na vivência junto com sua neta. Em uma perspectiva antirracista, este livro pode ser utilizado em práticas escolares a partir de algumas estratégias em que as crianças conheçam a autora, sua trajetória de vida, sua identidade, com o intuito de valorizar a mulher negra, suas habilidades manuais, artísticas e intelectuais.

Durante a apresentação do livro, pode-se fazer a leitura e realizar uma roda de conversa, onde as crianças possam acessar outras narrativas que envolvam pessoas negras como protagonistas e autoras de livros.

É interessante também realizar uma oficina das bonecas Abayomi, atentando para a história real contada pela artesã de que as bonecas foram criadas para representatividade das pessoas negras em meados dos anos 1980. Além de desmentir que as bonecas teriam surgido em navios negreiros, Lena Martins expõe que isso faz parte de uma tentativa de apagamento das narrativas e autoria das pessoas negras.

O livro *Brinquedos do Brasil: uma invenção de muitas mãos*, produzido pelo Sesc, tem um capítulo especial destinado à criação de bonecas Abayomi produzidas por Lena Martins.

PARA SABER MAIS

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. Disponível em: https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Brinquedos do Brasil: uma invenção de muitas mãos. Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/brinquedos-do-brasil/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Disponível em: https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CULTNE na TV – Programa Lena Martins. Bonecas Abayomi: por que a origem romantizada dura mais? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg. Acesso em: 16 fev. 2023.

EMICIDA. *Amoras*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.

FIGUEIREDO, Janaína. *Sapatinho de Makota*. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

LODY, Raul. *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

SIMAS, Luiz; Rufino, Luiz. *Flecha no tempo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Sobre a cultura indígena...

Sou Pataxó Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

(Música: Chegança/Antônio Nóbrega)

O trabalho com as culturas indígenas na escola deve ter o compromisso de criar outras e novas narrativas sobre os povos indígenas no Brasil, situando-os como seres históricos e culturais, tanto no passado como no presente.

Proposta 1 – Vários povos, muitas histórias!

Um dos objetivos do trabalho com as culturas indígenas é fazer com que as crianças saibam que existem muitos povos e que eles têm maneiras distintas de viver. Sabendo que os povos indígenas estão presentes em todas as regiões do Brasil, é interessante investigar quais são os povos localizados mais próximos à escola. A partir disso, a escola pode desenvolver práticas educativas que ampliem os conhecimentos sobre esses povos, a fim de compreender as diferentes dinâmicas sociais que se estabelecem em cada uma delas.

Assim, as crianças terão acesso a uma diversidade de saberes sobre diferentes comunidades indígenas que precisam abranger questões diversas, como as línguas que são faladas, o que eles comem, tipos de moradia, se moram na aldeia ou na cidade, como as tecnologias fazem parte de seu cotidiano, quem são as lideranças, como se dá a divisão de tarefas na comunidade, como funciona o cuidado com as crianças, como são feitos os cuidados médicos etc.

A partir disso, as crianças irão apresentar curiosidades sobre outras características das comunidades que também podem ser incorporados às práticas educativas e enriquecer o processo de produção de novos saberes.

Conhecer sobre as infâncias das crianças indígenas, como eles aprendem, as brincadeiras que fazem, sublinhando tanto as semelhanças quanto as diferenças que a turma for identificando, podem ser boas questões para envolver as crianças com os saberes indígenas.

Ao realizar atividades culturais, a escola pode convidar uma pessoa indígena para contar suas vivências, as histórias do seu povo, e estreitar as distâncias entre as culturas. É possível também organizar uma exposição sobre a vida e a obra de escritores indígenas brasileiros.

A respeito do acervo literário da escola, é importante que seja contemplado com livros de literatura infantil escritos e/ou ilustrados por indígenas brasileiros de diferentes etnias, pois isso favorece o planejamento e a execução de um trabalho educativo comprometido com a diversidade e valoriza outros protagonistas.

PARA SABER MAIS

Cineastas indígenas para jovens e crianças. Acervo digital. Disponível em: http://videonasaldeias.org.br/2009/noticias.php?c=64. Acesso em: 16 fev. 2023.

Fundação Nacional do Índio. Informações Gerais e galeria de fotos indígenas. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br. Acesso em: 16 fev. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 1996.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

Proposta 2 – Grafismos e pinturas indígenas

O grafismo e as pinturas indígenas são verdadeiros patrimônios culturais do Brasil e, além da beleza que encontramos na combinação das formas e cores, os desenhos contam a identidade étnica do grupo e comunicam por meio deles suas diferenças e particularidades.

Esses elementos compõem a identidade cultural dos povos indígenas, são impregnados de significados e estão presentes em diversas situações, como cerimônias religiosas, casamentos, nascimentos e durantes os jogos. Estão pintadas no corpo, nas cestarias, em cerâmicas e representam a relação do grupo com o sagrado, com a natureza, diz do estado civil das pessoas, simboliza características dos animais.

Desenvolver propostas educativas a partir do grafismo indígena, enquanto elemento cultural, favorece que as crianças atribuam sentido às diferentes realidades vivenciadas pelos povos indígenas do país. Para isso, podem ser feitas oficinas de grafismo utilizando



Figura 25 – Grafismo etnia Pataxó

urucum, beterraba, carvão e outros elementos que produzam pigmento para criar desenhos e gravuras significativos para as crianças.

As crianças podem reproduzir alguns desenhos em seu próprio corpo ou no dos colegas (costas, pernas e braços). É preciso que a professora faça um estudo sobre os tipos de pinturas, grafismos, tintas e significados da pintura corporal para cada povo, pois há muitos rituais, inclusive religiosos, ligados às pinturas corporais. Para as crianças menores, pedir que sintam a textura e o cheiro das tintas,

aplicando-as livremente sobre a pele, com a mediação do educador. O mais importante é aproximar as crianças das diferentes realidades vivenciadas pelos indígenas.

Além das propostas apresentadas, para ampliar o repertório das crianças sobre as culturas indígenas, propõe-se lançar mão de uma variedade de materiais em audiovisual (documentários, animações, clipes, músicas), construir murais, dar acesso aos livros de literatura infantil e outros tipos de materiais didáticos em que homens, mulheres e crianças indígenas estejam representados em suas belezas, autorias, capacidade criativa, intelectual e artística.

Outro ponto relevante é que as atividades educativas propostas pela escola utilizem matérias biodegradáveis, a fim de sermos coerentes, já que os povos indígenas, em sua maioria, têm a floresta como casa e lutam pela preservação da natureza na compreensão do que lhe é sagrado, onde ocorrem suas práticas culturais. Sendo assim, não teria sentido ensinar sobre a cultura desses povos e utilizar materiais que poluem o meio ambiente, como por exemplo, o EVA que pode demorar até 400 anos para se decompor!

Além disso, sugerimos que objetos característicos das culturas africanas e dos povos originários sejam incluídos nos materiais e objetos que compõem os acervos da escola. Em vez de potes de plástico para dispor as canetas e lápis, por que não usar cestarias tão comuns em nossas feiras de artesanatos? Assim como esteiras ou tapetes trançados em vez de emborrachados para organizar as rodas de conversa. Aguce seu olhar e pesquise outros materiais que poderão compor este acervo imagético das diferentes culturas que constituem o nosso povo.

PARA SABER MAIS

Instituto Socioambiental – É uma das ONGs de apoio aos povos indígenas mais antigas e reconhecidas pela relevância de sua trajetória e atuação. Seu site, além de conter boletins informativos atualizados sobre a situação dos povos indígenas e os principais acontecimentos e notícias relativos a eles, apresenta uma seção que se chama "Povos indígenas no Brasil", na qual podem ser encontradas informações de cada um desses povos, com dados referentes a localização, história, organização social, cosmologia e rituais, além de fontes de informação para o aprofundamento da pesquisa sobre eles. Disponível em: https://www.socioambiental.org/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Podcast Casa Floresta. Série de podcasts realizada pelo Instituto Socioambiental (ISA) e seus parceiros indígenas, ribeirinhos e quilombolas que vivem nas bacias dos rios Negro, Xingu e Ribeira de Iguape. A equipe levou convidadas e convidados especiais para conhecer as comunidades e suas iniciativas. Foram 17 dias de gravação em quatro Estados (São Paulo, Mato Grosso, Amazonas e Pará), que resultaram

em mergulhos profundos e transformadores nas raízes negras e indígenas do Brasil. Disponível em: https://open.spotify.com/show/2PEj46EFg2XQQz1F2h8wdb. Acesso em: 16 fev. 2023.

Vídeo nas Aldeias. A ONG Vídeo nas Aldeias, criada em 1987, é um projeto precursor na área da produção audiovisual indígena no Brasil. Seu site, além de conter informações sobre o projeto e as diversas ações nele realizadas, hospeda o catálogo de filmes produzidos por cineastas indígenas (uma coleção de mais de 70 filmes), acompanhado de dados sobre a trajetória deles. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/. Acesso em: 16 fev. 2023.

PARA SABER MAIS

ADICHIE, Chimamanda, Ngozi. *O perigo de uma história única*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

Aprender com a criança, de Monique Deheinzelin, Priscila Monteiro e Ana Flávia Castanho. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/livro_caracterizado_completo_260718_ffc5faca05e5d3. Acesso em: 16 fev. 2023.

BNCC – o eu, o outro e o nós na Educação Infantil. Disponível em: https://smartschool.com.br/conteudos/bncc-o-eu-o-outro-o-nos-na-educacao-infantil/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Campos de experiência na prática como trabalhar o eu, o outro e o nos na Educação Infantil. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17134/campos-de-experiencia-na-pratica-como-trabalhar-o-eu-o-outro-e-o-nos-na-educacao-infantil. Acesso em: 16 fev. 2023.

O começo da vida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NfCD35iC3xU. Acesso em: 16 fev. 2023.

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. (Coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho). Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

O eu, o outro e o nós. Disponível em: https://fernandaclimaco.com.br/eu-o-outro-e-o-nos/. Acesso em: 16 fev. 2023.

O eu, o outro e o nós: como trabalhar este campo de experiência na Educação Infantil? Disponível em: https://educacaoinfantil.aix.com.br/campo-de-experiencia-bncc/. Acesso em: 16 fev. 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos*: o atendimento em creche. Porto Alegre: Penso, 2006.

História da cultura africana e afro-brasileira no Brasil. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/12/historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educacao-infantil-livro-do-professor.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Imagens de si: a prática do autorretrato para construção de identidade: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6157. Acesso em: 16 fev. 2023.

Importância da diversidade cultural na Educação Infantil. Disponível em: https://www.colegiokoelle.com.br/blog/importancia-da-diversidade-cultural-na-educacao-infantil/#:~:text=Ensinar%20a%20diversidade%20cultural%20na,Continue%20lendo%20para%20entender. Acesso em: 16 fev. 2023.

A importância da roda de conversa na educação infantil. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/23134/13493. Acesso em: 16 fev. 2023.

Importância do jogo colaborativo ou cooperativo no desenvolvimento de uma criança. Disponível em: https://www.minicientista.com.br/loja/noticia.php?loja=773388&id=25. Acesso em: 16 fev. 2023.

Indicação de 10 livros de literatura infantil que abordam o tema diversidade e que podem servir de inspiração para tratar da questão com as crianças em sala de aula. Disponível em: https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/10-livros-infantis-que-abordam-a-questao-da-diversidade/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Indicação de leitura (ebook CAPES). Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554169/2/eBook%20-%20Sexualidade%20e%20Genero%20na%20Educacao%20Infantil.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

Laboratório de Educação. Disponível em: https://labedu.org.br/mapa-cidade-parque-diversoes/. Acesso em: 16 fev. 2023.

Movimento todos pela Base: "Educação Infantil: materiais para apoiar professores" disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-materiais-para-apoiar-professores-e-gestores/?gclid=CjwKCAiAprGRBhBgEiwANJEY7P1_zg0X-ddKHxSe1y7xMayIGw6898q1NKeLtJvo01HbpZchgd-FkhoCIekQAvD_BwE. Acesso em: 16 fev. 2023.

Observatório da Cultura Infantil. OBECI – Comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional para a Educação Infantil. Disponíve em: https://www.obeci.org/o-obeci. Acesso em: 16 fev. 2023.

Podcasts:

Deixa que eu conto. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLg5IhsOl5bLX4en3lJnbboi5NAtDqjWE_ . Acesso em: 16 fev. 2023.

Ideia de Criança. Disponível em: https://open.spotify.com/show/4qYy62AngqhSkg0hW0Y0Ue. Acesso em: 16 fev. 2023.

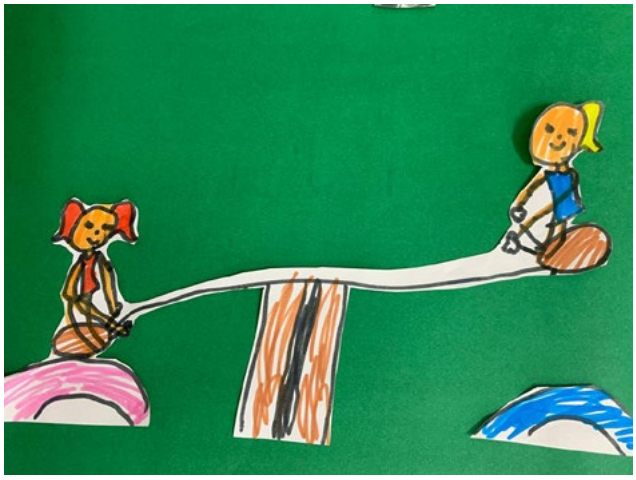


Figura 26 – Sesc em Pernambuco

Campo de experiência: corpo, gestos e movimentos

O movimento está presente em todos os momentos da vida das crianças, seja nas propostas que o tenham como foco, especialmente planejadas por suas professoras para trabalhá-lo em seus diferentes aspectos, seja na vida cotidiana, mesmo quando as crianças estão concentradas, em aparente imobilidade. Na verdade, mesmo quando o corpo está parado, estão em jogo características como o tônus e a força, mantendo-o na posição. Estar no mundo implica sempre alguma expressão corporal. O movimento comunica uma emoção, uma sensação, uma tristeza, uma alegria, é pelo corpo que percebemos o outro e nos relacionamos com ele também. Respeitar a importância do movimento é, portanto, fundamental.

Subir, descer, pular, correr, sentir o vento nos cabelos, a água nos pés, a massinha escorrendo entre os dedos... Rodar, sacudir, dançar ao som de uma música suave ou mais exuberante, como tantas que caracterizam as manifestações culturais e populares do nosso Brasil... Balançar, girar de mãos dadas, saltar para o meio da roda, rebolar, buscando, na riqueza gestual dos brinquedos e folguedos da nossa tradição lúdica, o conhecimento e a apropriação de um repertório pessoal de movimentos... Arremessar, jogar, mirar e lançar, chutar, conhecendo e revelando-se nas modalidades esportivas que cedo as crianças descobrem e passam a apreciar... Crianças à frente do espelho, maquiando-se, experimentando roupas, fantasiadas etc.



Figura 27 – Sesc em Santa Catarina

Ver-se ao espelho, imitar o jeito de um amigo, fantasiar-se, abraçar, beijar, chorar.... Enfim, conhecer e apropriar-se do corpo, instrumento de expressão, comunicação, conhecimento e prazer, que tanto diz sobre cada um de nós. Um ambiente convidativo para a exploração, que aguça a curiosidade, incentiva e contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Nos contextos de Educação Infantil é fundamental que o reconhecimento da linguagem corporal, dos gestos e dos movimentos seja evidenciado e que se desdobre na centralidade de um currículo específico e em planejamentos que ofereçam oportunidades para que as crianças vivenciem e se desenvolvam nessas linguagens e consigam avaliar o que é seguro e o que pode ser um risco.

O corpo tem centralidade na expressão e na comunicação dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito aos primeiros anos. Ele "expressa e carrega consigo não somente características fisiológicas e biológicas, mas também marcas

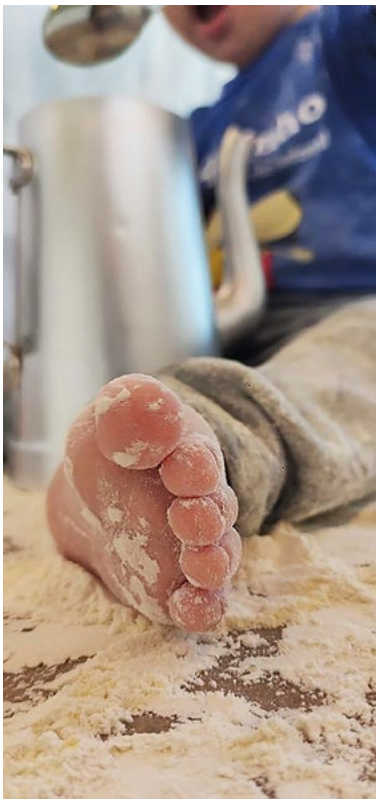


Figura 28 – Sesc no Rio Grande do Sul

de nosso pertencimento social, que reverbera em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade" (BRASIL, 2016, p. 70).

Os bebês são sujeitos desde que nascem e sua movimentação deve ser acompanhada e compreendida por aqueles que com eles interagem. Na escola são especialmente privilegiados os momentos de interação com o adulto durante os cuidados corporais. Deve ser sempre convidado a participar dos cuidados de seu corpo, quando o adulto lhe pede licença e informa o que vai fazer (virar, levantar, tocar o corpo do bebê) e solicita sua colaboração em ações que

o impliquem ativamente em seu próprio cuidado, ao contrário de práticas do passado, em que o bebê apenas recebia passivamente a rápida e eficiente manipulação do adulto. Porém, a troca de olhares, a delicadeza do manejo, o respeito durante o toque do corpo são atitudes fundamentais para que ele possa desenvolver consciência corporal e autoestima, a partir de como é tocado e do que a educadora lhe informa ou fala nesses momentos.

No caso dos bebês e das crianças bem pequenas, o ambiente do berçário também deve ser foco de atenção, já que é um importante fator de aprendizagens corporais. O espaço deve privilegiar o contato, o movimento e a interação entre os bebês, bem como a exploração e a descoberta da motricidade livre e autônoma, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada criança. Deve-se evitar o estímulo a posições que os bebês ainda não tenham condições psicomotoras de assumir sozinhos, e especialmente o uso de objetos como almofadas, bebês-conforto e andadores, entre outros.

O corpo das crianças pequenas é seu principal instrumento expressivo e, por isso, a professora deve se tornar uma especialista interessada e sensível a suas manifestações, para acolher, responder e ampliar a experiências das crianças. Por isso, o corpo e o movimento devem ocupar lugar central no planejamento, incidindo diretamente na organização de tempos e espaços no ambiente da creche, que deve ser sempre objeto de reflexão, apresentando-se como espaço de aprendizagens por meio do corpo. À medida que crescem, e a partir da observação dos adultos, o ambiente da creche deve continuar a prever lugares em que as crianças possam se movimentar com liberdade e segurança, com mobiliário e objetos adequados para suas descobertas, tanto no campo expressivo quanto no campo instrumental, descobrindo variados modos de ocupação: sentar-se com apoio, sentar-se sem apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, rolar, caminhar se apoiando em objetos, saltar, escalar, equilibrar, correr, pular, dar cambalhotas, alongar, esticar-se, ações sempre norteadas pelos eixos brincadeiras e interações. O ambiente deve proporcionar oportunidade de explorar e saber como funcionam determinados objetos da cultura, como os talheres para comer, os riscantes para desenhar e pintar, os brinquedos e suas funções. As crianças também devem ser convidadas a explorar e interagir regularmente em espaços externos, como parques, praças, pátios, experimentando as possibilidades de movimentos que estar ao ar livre lhes oferece.

O cuidado e a aprendizagem do autocuidado também estão bastante presentes neste campo: ao atender às necessidades de uma criança, como nas trocas, no banho, na substituição de uma roupa mais quente por uma mais fresca em um dia de calor, as professoras também serão parceiras no caminho de descobertas sobre si mesmas que as



Figura 29 – Sesc no Rio de Janeiro

crianças viverão com seu corpo. Por fim, o corpo expressivo também merece atenção: brincar, correr, dançar, rir e olhar-se ao espelho devem ter lugar na Educação Infantil.

Como possibilidade de exploração e apropriação de suas potencialidades motoras, a organização de circuitos oferece-se como possibilidade lúdica, desde que os bebês possam começar a se movimentar pelo espaço. Neste sentido, os desafios motores devem estar adequados às possibilidades das crianças. Para Mourão:



Figura 30 – Sesc no Distrito Federal

> *(...) no circuito a criança percebe o seu corpo e movimento com precisão, e mobiliza-os de múltiplas formas no espaço. Cada circuito solicita uma tomada de consciência das possibilidades de movimento em função das características dos objetos e do espaço, tanto numa dimensão pessoal como social. Quem realiza um circuito se depara com desafios e obstáculos às vezes fáceis ou não, que aos poucos constroem as suas habilidades, motivações e interesses, ao mesmo tempo em que se depara com situações de respeito e cooperação com o outro. (MOURÃO,2016, p. 1).*

De qualquer modo, este campo de experiências nos convida a prestar a atenção a este corpo que aprende e comunica e a pensar em organizar ambientes para que a experiência com o movimento seja prazerosa e libertária, e não de controle e submissão a outros.

Direitos de aprendizagem e campo de experiência

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos (MEC, 2018, p. 72) se relacionam, garantindo que as crianças possam:

* **Conviver** com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.

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

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

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

* **Expressar** corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, entre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.

* **Conhecer-se** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.



Figura 31 – Sesc no Maranhão

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
Participar e observar brincadeiras livres e dirigidas que explorem movimentos amplos, em outros ambientes da instituição que não seja sua própria sala: parque, corredores, pátios, outras salas.	Conhecer, experimentar e realizar brincadeiras que permitam correr, pular, saltar, escalar, rolar, subir, escorregar, balançar, equilibrar etc. nos diferentes espaços da instituição e fora dela.	Propor variações nas regras das brincadeiras de seu repertório – pique-pega, amarelinha, pique-esconde, circuitos – e vivenciá-las em diferentes espaços, dentro e fora da instituição.
Participar de brincadeiras e interações que possibilitem o arrastar, o empurrar, o engatinhar, o abaixar, o levantar, o apoiar, o andar, por meio da exploração de objetos, brinquedos, colchonetes, obstáculos etc.	Desenvolver noções de equilíbrio e lateralidade, ao movimentar-se para um lado e para o outro, andar sobre um traçado, em situações de deslocamentos e brincadeiras.	Desenvolver o equilíbrio, a lateralidade e o ritmo, em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, demonstrando controle e adequação do uso do seu corpo.
Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	Perceber limites e possibilidades do corpo na movimentação e coordenação utilizando a força, a velocidade e a resistência em deslocamentos, brincadeiras etc.	Ampliar as possibilidades de movimentação e coordenação, controlando a força, a velocidade e a resistência nas atividades propostas.
Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Vivenciar com adultos e crianças, situações de cuidados com a saúde e a prevenção de doenças – tomar banho de sol, experimentar novos alimentos, higienizar as mãos antes de pegar algum alimento etc.	Reconhecer os cuidados necessários para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças – evitar colocar mãos e objetos na boca, lavar e assoar o nariz, não compartilhar objetos de higiene pessoal etc.	Identificar e praticar situações de cuidados para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças.
Perceber o próprio corpo e o do outro a partir da exploração dos sentidos, olfato, audição, visão, tato, paladar, explorando materiais variados – gelatina, terra, gelo, água em diferentes temperaturas, lixa, feltro, plástico-bolha etc.	Experimentar e identificar as sensações causadas em si e no outro, por meio dos sentidos, olfato, audição, visão, tato e paladar, na utilização de brinquedos, materiais e objetos.	Descobrir e nomear sensações, tais como, repulsa, surpresa, cócegas, ansiedade, medo, satisfação etc., causadas em si, aliadas aos sentidos, olfato, audição, visão, tato e paladar, nas mais variadas situações.
Vivenciar a massagem, o afago, o colo para que reconheçam os nomes e as partes de seu corpo.	Conhecer as funções do corpo, identificando e nomeando suas partes, por meio da exploração de vídeos, histórias, textos informativos, esqueletos etc.	Identificar e compreender a estrutura do corpo humano, os principais sistemas e o seu funcionamento.
Participar de situações que favoreçam o autoconhecimento do seu corpo: pesar, medir etc.	Medir e registrar, com o auxílio da professora, de variadas formas seu peso, altura, idade etc., em diferentes períodos do ano, comparando os dados coletados.	Reconhecer a importância do levantamento de dados referentes ao peso, altura, idade etc. para acompanhamento do seu crescimento.
Experimentar diferentes alimentos, servidos de variados modos: líquido, pastoso, sólido.	Degustar e diferenciar variados tipos, texturas e sabores de alimentos, aceitando um cardápio variado.	Demonstrar conhecimento sobre a importância de uma alimentação balanceada, em quantidade e qualidade, sabendo selecionar e servir os alimentos saudáveis que lhes forem oferecidos.

Orientações didáticas no campo de experiência

Apropriação e consciência corporal

Compreender a importância do corpo, gesto e movimento na comunicação, na expressão e na construção de conhecimento das crianças pode influenciar a maneira como os professores de Educação Infantil organizam as rotinas, os espaços e as propostas nos ambientes em que convivem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nessa fase, as crianças desenvolvem conhecimentos fundamentais acerca de si próprias, e a construção de sua imagem corporal será uma das tarefas centrais com as quais estarão ocupadas.

As propostas com massas, argila, pintura a dedo ou misturas também são muito importantes nesse momento, devido à plasticidade desses materiais, que permitem às crianças a experiência de criar e destruir, e modificar a forma das coisas. Além disso, as sensações proporcionadas pela manipulação desses materiais, o contato com sua consistência, textura e temperatura, também são importantes para o desenvolvimento da percepção corporal, da autoimagem e da autoestima.



Figura 32 – Sesc no Distrito Federal

Figura 33 – Sesc na Bahia



Expressividade

É importante que as professoras contemplem a dança no cotidiano da Educação Infantil. Manifestação das mais importantes, presente desde os primórdios da história da humanidade, a dança é, por excelência, forma de expressão de culturas, de sentimentos, de sensações e até de narrativas, conjugando o movimento no espaço, na presença de som ou mesmo do silêncio. O educador musical suíço Jacques Dalcroze (1869-1950) aponta para a íntima relação entre a música e o corpo. Para ele, o pulso, o acento, os silêncios e outros aspectos relacionados aos valores rítmicos, bem como o caráter melódico, dinâmico e até mesmo formal da música (frases, estruturas e formas musicais) são compreendidos e expressados pelo corpo. Para Dalcroze, o corpo vive, se expressa e se desenvolve na relação com a música.

No trabalho com a dança há dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro deles diz respeito às propostas de dança como momentos em que as crianças sejam convidadas a explorar e criar gestos com liberdade. Dançando, podem pesquisar formas de movimentar o corpo, de se deslocar e de ocupar o espaço



Figura 34 – Sesc no Distrito Federal

Figura 35 – Sesc no Ceará



em seus diferentes planos. Podem desenvolver, assim, um repertório expressivo pessoal, sempre ligado à brincadeira e à ludicidade. Neste sentido, a professora pode propor que as crianças pesquisem e reflitam, sempre de forma lúdica, sobre movimentos expressivos inusitados, como "rolar como um tatu bola", "cair como um raio", "saltar como um canguru", "arrastar-se como cobra" etc. As crianças podem voltar sua atenção para o próprio corpo, explorando, por exemplo, diferentes tipos de apoio corporal, que não seja o dos pés. Podem criar e contar uma história sem palavras, somente com movimentos.



Figura 36 – Sesc no Rio de Janeiro

O outro aspecto do trabalho com a dança diz respeito à possibilidade de que as crianças conheçam e se apropriem dos movimentos presentes em danças populares características da cultura local ou mesmo de outros países, bem como criar e reproduzir coreografias simples, inspiradas ou não na cultura popular. É importante perceber que, para as crianças, o aspecto musical e lúdico da dança é, muitas vezes, mais encantador do que o aspecto da marcação coreográfica. No caso de algumas danças brasileiras, como o bumba-meu-boi, a congada, o cavalo marinho, as cirandas e o frevo, também as características narrativas a elas relacionadas estimulam a imaginação das crianças e as convidam a brincar com o corpo, descobrindo e explorando movimentos.

As crianças são muito observadoras e nos surpreendem com sua capacidade de imitar rapidamente e com perfeição os movimentos das danças e coreografias populares às quais assistem na televisão ou nos lugares que frequentam com suas famílias. Ocorre que esta característica é frequentemente utilizada como justificativa para que se trabalhe, na escola, com danças e coreografias que estejam fazendo sucesso na mídia em determinada época. É verdade que algumas dessas expressões devem ser valorizadas, já que são formas contemporâneas e recriações inspiradas na cultura popular brasileira e de outros países. Também nelas o aspecto lúdico está presente, envolvendo e interessando as crianças. De qualquer modo, é sempre importante considerar o quanto algumas expressões musicais ou coreográficas podem ressaltar aspectos como a erotização precoce, a dominação de gênero ou mesmo a violência, entre outros.



Figura 37 – Sesc na Bahia

Todos esses aspectos devem ser contemplados de maneira crítica pela professora antes de sugerir ou reforçar a presença de determinadas danças ou músicas no repertório a ser trabalhado na escola, sejam antigas ou contemporâneas.

É importante que, tanto em seu aspecto de exploração e improvisação quanto em seu aspecto coreográfico, a experiência das crianças com a dança não se restrinja à repetição mecânica de marcações trabalhadas somente por ocasião de alguma data comemorativa. Um bom parâmetro de avaliação para as professoras é observar e perguntar-se se e o quanto as crianças se reconhecem nessas coreografias, se percebem-se protagonistas nas decisões do que e de quando dançar, na criação dessas primeiras apresentações e do quanto estas traduzem e legitimam sua expressão corporal e suas preferências. Por sua vez, as professoras devem sempre buscar ampliar as referências e apresentar formas de movimento que complementem e dialoguem com aquelas já conhecidas pelas crianças.

Controle e adequação do movimento

O fato de contemplar a descoberta e a exploração do corpo com liberdade não significa que o aspecto da progressiva adequação e do controle dos movimentos das crianças não deva ser objetivado na Educação Infantil. É importante que as crianças possam exercitar, também, a especialização e a precisão de seus gestos.

Como se concebem e se organizam os espaços das instituições, sejam eles internos ou externos, traduzirá e, ao mesmo tempo, influenciará, a qualidade do movimento das crianças. Se a ideia é possibilitar

Figura 38 – Sesc em Pernambuco



que elas explorem e aperfeiçoem suas possibilidades de movimentarem-se, tornando-se cada vez mais confiantes para atuar sobre o meio físico, é fundamental que as professoras planejem situações e espaços que promovam essas aprendizagens de modo intencional, compreendendo a quais momentos determinadas habilidades motoras corresponderão e em quais momentos poderão ser trabalhadas.

Conforme já dissemos, as brincadeiras e os jogos tradicionais consistem em ocasiões excelentes para que as crianças exercitem competências motoras específicas, que integram a dimensão expressiva e a instrumental do movimento. Assim, é importante que a professora conheça um repertório de jogos e de brincadeiras da cultura, sabendo quais são as competências motoras envolvidas em cada um deles. Pular corda, por exemplo, é uma situação que exige saberes corporais específicos e a adequação dos movimentos de diferentes maneiras: é preciso calcular o tempo certo para "entrar" sob a corda em movimento, sem se machucar, adequar o ritmo do corpo ao ritmo das batidas, dosar a quantidade de força para impulsionar o corpo para cima. Envolve, também, a resistência, já que é uma atividade aeróbica por excelência, utilizada inclusive por atletas em seu condicionamento físico.

Outra ocasião privilegiada para o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de desafios corporais para as crianças são as *estações* e *circuitos motores*. As *estações motoras* geralmente envolvem um desafio motor específico, como balançar-se em uma corda pendurada em uma árvore e pular no chão. Já os *circuitos motores* envolvem a escolha



Figura 39 – Sesc no Rio de Janeiro



Figura 40 – Sesc em Pernambuco



Figura 41 – Sesc em Santa Catarina



Figura 42 – Sesc no Tocantins



Figura 43 – Sesc Pantanal

de alguns desafios corporais distribuídos por um espaço que as crianças deverão percorrer. Por exemplo: passar por um circuito no qual estarão distribuídos vários pneus no chão, um banco comprido e baixo, uma escada que dá acesso a uma mesa e um colchonete, também no chão: as crianças serão convidadas a percorrê-lo pulando várias vezes (em cada um dos pneus), equilibrando-se (ao longo do banco), subindo (na escada, que dá acesso à mesa), pulando novamente (da mesa para o chão) e, finalmente, virando cambalhotas (no colchonete).

Vivendo situações como essas, as crianças conhecem seu corpo e suas possibilidades, além do mundo onde vivem, atuando de forma segura e independente.

À medida que crescem, a participação das crianças em eventos relacionados ao currículo lhes trará oportunidades de exercitar uma motricidade específica, como, por exemplo, para manipular materiais delicados como o microscópio ou a lupa, nas propostas de investigação; a régua ou a fita métrica, nas propostas de medidas de comprimento; a tesoura e instrumentos marcadores, como canetas, lápis e pincéis nas situações de escrita ou de pintura e desenho. As crianças também podem desenvolver habilidades para resolver desafios como quebra-cabeças e construir objetos e brinquedos com suas próprias mãos, como pés de lata, camas de gato, pipas e outros brinquedos da cultura popular e local.

Figura 44 – Sesc no Mato Grosso



PARA SABER MAIS

15 brincadeiras populares de todas as regiões do Brasil. Disponível em: https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/entretenimento-e-diversao/brincadeiras-e-atividades/15-brincadeiras-populares-de-regioes/ .
Acesso em: 17 fev. 2023.

7 brincadeiras que dialogam com o território e com a cultura brasileira. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/08/03/7-brincadeiras-que-dialogam-com-o-territorio-e-cultura-brasileira/ . Acesso em: 17 fev. 2023.

Arquitetura dos sentidos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sJtnXLWbm1s. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar, segunda versão revista. – BNCC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf.

Corpo e movimento – o descobrimento do corpo na Educação Infantil. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/22/corpo-e-movimento-o-descobrimento-do-corpo-na-educao-infantil .
Acesso em: 17 fev. 2023.

Dança na Educação Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HaLJr0tre8c. Acesso em: 17 fev. 2023.

Mini-histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na educação infantil. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2 .
Acesso em: 17 fev. 2023.

O pedagógico de tudo e de todos na brincadeira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mq8TFUjhCWc. Acesso em: 17 fev. 2023.

Campo de experiência: traços, sons, cores e formas

O campo de experiência Traços, sons, cores e formas é um espaço propício para a professora alargar a sua criatividade e a sua imaginação. Afinal, para que as crianças desenvolvam sua capacidade de análise estética, inventividade e imaginação é preciso que ampliem o repertório de experiências que favoreça suas criações.

A possibilidade de diálogo estabelecida nesse campo de experiência favorece a construção da identidade das crianças por meio das múltiplas linguagens: a dança, a música, as artes plásticas, a fotografia, o cinema, o teatro etc. Assim, explorar, experimentar, demonstrar sensações e sentimentos além dos diferentes fazeres – riscar, pintar, colar, imprimir, esculpir, modelar, cantar, dançar, fotografar, representar enredos e personagens etc. – são, para as crianças, maneiras legítimas de conhecer a diversidade cultural, artística e científica. A esses fazeres se integra também o momento de conhecer objetivamente os próprios processos de criação, o funcionamento dos materiais, a avaliação dos melhores modos de usá-los em cada caso, o que se pode aprender na exploração continuada de diversos materiais, condição para que haja o tempo necessário à experiência, à apropriação pela criança.

Tais experiências podem ser vivenciadas a partir de duas posições que se complementam: conhecer e fruir, explorar e produzir. Para conhecer e fruir,



Figura 45 – Sesc no Piauí



Figura 46 – Sesc no Mato Grosso

as crianças precisam produzir significados sobre as diversas manifestações artísticas que lhes são apresentadas. É nessa posição que elas observam e aprendem a fruir: sentem, expressam suas emoções sobre o que veem e escutam, suas ideias sobre o assunto, provocadas pelo contato com as diferentes linguagens. Também podem conhecer os processos de produção nos diferentes tempos históricos, no trabalho singular dos artistas, no conjunto de suas obras. Para explorar e produzir, as crianças precisam viver a experiência de intervir sobre seu meio para se expressar, criar novos gestos, objetos, representações. Nessa posição, elas podem explorar os materiais, seus efeitos, possibilidades de transformações, dominar seus procedimentos e criar regras para dispor de outros modos em benefício de sua própria criação. Incentivar a criatividade da criança, deixando-a livre para criar composições com materiais pouco convencionais (pedrinhas, conchinhas, tampas etc.).

Propostas assim possibilitam às crianças o desenvolvimento da sensibilidade artística, impactando na criatividade, na comunicação e na expressividade que manifestarão ao longo de suas vidas.

É sempre bom lembrar o quanto experiências como desenhar, produzir sons ou explorar materiais plásticos estão necessariamente interligadas em todos os outros campos de experiência. Quando dançamos, por exemplo, estamos traçando percursos no espaço. Ao manipular tinta ou areia, as crianças também estabelecem relações com as propriedades físicas desses materiais. Uma frase bastante conhecida nas redes sociais diz que "antes de uma criança começar a falar, ela canta, antes de escrever, ela desenha, no momento que consegue ficar de pé, ela dança".[14] Mesmo bem pequenas, essas explorações estão presentes nas pesquisas das crianças e podem ser relacionadas às linguagens e às experiências artísticas.

Para os bebês são especialmente importantes as manipulações de misturas e massas que podem apresentar diferentes consistências. Essas massas e tintas devem ser confeccionadas com materiais naturais que podem ser manuseados livremente sem oferecer perigo, caso as crianças os levem à boca, e permitir, além da exploração sensorial de texturas, cores e temperaturas, a produção de suas primeiras marcas. Sempre é bom lembrar que essas misturas e massas devem ser oferecidas em quantidades que permitam uma exploração real pelos bebês, e que o planejamento contemple não apenas o tempo necessário para as pesquisas e descobertas, mas também a organização dos espaços e a eventual higiene e troca de roupas que uma atividade como essa pode demandar.

14 Frase atribuída à atriz e arte-educadora americana Phylicia Rashad.

Um currículo que respeite a criança como centro dos processos educativos irá, certamente, considerar as formas de pensar e de se expressar das crianças pequenas também com relação às suas primeiras marcas gráficas. Construir uma atitude de interesse e valorização a essas primeiras marcas significa compreender como as crianças se expressam e oferecer oportunidades para que desenhem regularmente, até mesmo diariamente.



Figura 47 – Sesc em Santa Catarina

Desenhar também tem relação com as experiências de aproximação da cultura oferecidas às crianças pela escola. Ouvir histórias e música, ter a oportunidade de olhar diferentes imagens e ilustrações, brincar com materiais de largo alcance e brinquedos variados, movimentar-se e dançar, conviver em ambientes ricos e que podem ser transformados com o uso de materialidades, luz, cheiros e sons vão oferecendo às crianças repertório para a exploração de possibilidades de riscar, marcar e desenhar. Por isso, é muito importante que no cotidiano da creche e da pré-escola as crianças vivam experiências de exploração das diferentes linguagens.



Figura 48 – Sesc em Santa Catarina

No caso das crianças bem pequenas, o desenho nasce como extensão de seus gestos. É do corpo que se origina o grafismo. Um bebê que consiga segurar uma ferramenta riscante (um graveto, um giz de cera, um pedaço de carvão, uma caneta de ponta grossa, por exemplo) já poderá se aventurar na experiência de explorar quais gestos podem deixar marcas na areia, na parede ou em diferentes tipos de papéis.

Além da compreensão de que este desenho infantil nascente tem características próprias, relacionadas ao exercício da



Figura 49 – Sesc no Espírito Santo

motricidade, da exploração e da extensão do gesto corporal para o suporte, vale o mesmo princípio da exploração, da constância e da diversidade de materiais, valorizado em todas as experiências infantis de 0 a 3 anos. É comum que, ainda muito pequenas, as marcas mais valorizadas das crianças pelos adultos sejam aquelas que mais se aproximem de representações que possam ser reconhecidas ou nomeadas. Porém, a professora deve saber que há outros aspectos a serem identificados e valorizados nas primeiras marcas das crianças bem pequenas, que não a figuração e o realismo, tais como a própria pesquisa sobre como produzir marcas (pontos, traços, linhas, sobreposições etc.) em suas garatujas, a ocupação do espaço do suporte oferecido, a escolha de cores nessa faixa etária.

A professora Maria Amélia Pereira, a Peo,[15] disse certa vez que na Educação Infantil as aprendizagens das crianças podem ser enriquecidas se elas tiverem como parceiras professoras que possam "fazer coisas com as mãos": construir, costurar, consertar, martelar e pregar, fazer dobraduras e recortes no papel, por exemplo – ações que possibilitam às crianças a compreensão de que as coisas do cotidiano podem ser ressignificadas e se transformar em outras.

15 Pedagoga baiana falecida em 2021, fundadora e orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda – Carapicuíba (SP), vice-presidente do Instituto Brincante (SP) e fundadora da OCA – Associação Aldeia de Carapicuíba (SP).

Também a fotografia e o vídeo são linguagens presentes na vida das crianças contemporâneas e que podem ser utilizadas na escola de maneira significativa, em experiências individuais e coletivas. Sabendo que a tecnologia atrai grande interesse e atenção das crianças, pode-se tornar uma aliada no processo de aprendizagem.

Assim como os diferentes objetos utilizados nas brincadeiras heurísticas, também tintas, pincéis, papéis, elementos naturais para a confecção de massas e tintas caseiras e elementos para suas colagens devem ser guardados de maneira organizada em locais de acesso comum, na creche e na pré-escola.

É relevante não apenas a exploração das linguagens artísticas, mas também as situações de fruição: as crianças desde pequenas podem se inserir no mundo da cultura ao ouvir um músico tocar um instrumento ou cantar diferentes repertórios, ou ainda assistindo a apresentações de dança ou teatro que sejam adequadas à compreensão e ao tempo de fruição dos bebês e das crianças.[16] Afinal, as crianças constituem sua identidade pessoal e social também alimentadas pelas manifestações



Figura 50 – Sesc em Pernambuco



Figura 51 – Sesc no Pará



Figura 52 – Sesc no Pará

16 A partir dos anos 1980, artistas de teatro passam a desenvolver formas teatrais especialmente respeitosas aos bebês. Atualmente, o teatro para bebês é largamente difundido, inclusive no Brasil, com grupos com importantes pesquisas e produções para bebês.

culturais e artísticas das múltiplas linguagens, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Assim, é fundamental que despertemos um olhar atento para o que oferecemos como referência estética para as crianças.

Vele lembrar que em muitas escolas de Educação Infantil há uma presença marcante dos desenhos xerocopiados, moldes de EVA, personagens de desenhos que têm presença na mídia e nenhuma ou pouca produção feita pelas crianças sem a participação do adulto. Por que será que esses desenhos estereotipados (que vêm da indústria cultural de massa) ainda têm maior presença na escola do que as produções infantis?

É fundamental desenvolver um olhar cuidadoso para criar espaços nos quais as crianças possam voltar a ver suas próprias produções e as dos colegas, apreciar e falar sobre elas.

Parte da comunidade escolar demonstra certo preconceito e estranhamento em relação às produções infantis. Principalmente quando se trata de produções menos figurativas e mais abstratas das crianças pequenas.

A representação dos objetos de maneira realista e figurativa é considerada por grande parte dos adultos como o ideal de beleza a ser cultivado na escola. Como o desenho das crianças não se adéqua a esse padrão, ele passa a ocupar microespaços, como os varais e as pastas que armazenam as produções infantis. Na escola



Figura 53 – Sesc no Rio Grande do Sul

o preconceito aparece também na intenção de decorar e enfeitar o ambiente com desenhos e produções feitas pelos adultos. Muitas vezes, isso ofusca a criação do fazer infantil. É fundamental que a professora desenvolva a sua apreciação estética pela produção infantil, valorizando o que as crianças fazem genuinamente.

Olhar as produções infantis requer parar e ver: como um risco virou uma forma, perceber os trajetos, a força utilizada, a troca de cores, as composições,os gestos e as marcas. Isso requer tempo para coletar as histórias que acompanham o fazer dos desenhos, pois as crianças falam muito

durante o desenho e suas histórias mudam de acordo com os novos olhares sobre os traçados.

As propostas que se relacionam ao campo de experiência Traços, sons, cores e formas propõe que as crianças tenham contato sistemático com as mais variadas manifestações artísticas, culturais e científicas. Para que isso aconteça, é fundamental que também a professora seja uma curiosa e conhecedora da diversidade cultural brasileira e mundial. Conhecer artistas locais e artesões que produzem arte também é essencial. É a professora que disponibiliza às crianças materiais que se relacionam com música, teatro, dança, filmes, fotografias, pinturas, esculturas, colagens, entre outras manifestações artísticas.

Em nossas escolhas metodológicas existe a ideia de criança protagonista e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que elas têm. Portanto, as propostas que devem ser desenvolvidas são as que valorizam o fazer da criança, sua autoria, sua expressão peculiar e singular, onde fica evidenciado o seu pensamento. A criança é ativa, forte, potente, competente, construtora e reconstrutora de conhecimento e se apoia em um adulto igualmente competente e potente.



Figura 54 – Sesc em Santa Catarina

Figura 55 – Sesc no Rio Grande do Norte



Direitos de aprendizagem e campo de experiência

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao campo de experiência Traços, sons, cores

e formas (MEC, 2018, p.72) devem ser assegurados, garantindo às crianças o direito de:

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

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

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

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



Figura 56 – Sesc em Santa Catarina

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

* **Conhecer-se** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão, por meio de teatro, música, dança, desenho e imagens.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Conviver e participar de manifestações culturais de sua região – festejos, culinária, artesanato etc.	Conhecer, participar e relatar sobre as diferentes manifestações culturais de sua região, em momentos vividos dentro e fora da instituição.	Conhecer e diferenciar as manifestações culturais de sua região das de outras localidades, reconhecendo suas características específicas, em momentos vividos dentro e fora da instituição.
Vivenciar várias experiências com sons, imagens, palavras, movimentos, cores, dentro e fora da instituição.	Desenvolver a capacidade de observar, de prestar atenção aos detalhes, de identificar o todo e as partes, no processo de apreciação de paisagens, objetos do cotidiano, artesanato, obras de arte.	Acionar repertório de imagens, sons, palavras, movimentos, cores, para apreciar gravuras, esculturas, músicas, peças teatrais, filmes etc., por meio do estranhamento e do deleite.
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Experimentar diferentes suportes, papéis, telas, tecidos, madeiras, plásticos, paredes, chão, cerâmica e outros – na realização de suas primeiras marcas gráficas, usando instrumentos riscantes e tintas.		
Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Explorar diferentes materiais – papelão, plástico, madeira, carvão, lápis – percebendo suas características de diversas maneiras, ao rasgar, enfiar, amassar, molhar, morder, cheirar, dobrar, lamber etc.	Manipular diferentes objetos – lápis, giz, carvão, gravetos, palitos, hidrocor, pincel, caneta – que deixam marcas em superfícies ou suportes variados, produzindo narrativas visuais.	Conhecer várias possibilidades para realizar marcas gráficas e desenhos, em diferentes suportes, propondo novas combinações.
Explorar e contemplar produções artísticas que contenham os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – apresentadas em suportes variados, e/ ou por meio de diferentes linguagens.	Manusear diversos tipos de materiais, explorando os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – em diferentes suportes, pedras, tecidos, objetos, próprio corpo, folhas, areia, produzindo narrativas visuais, sem que haja compromisso com a representação do real.	Demonstrar conhecimento dos elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – por meio de produções autorais e criativas de pinturas, gravuras, desenhos, colagens, esculturas e/ou fotografias, utilizando materiais variados.
Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Ouvir e apreciar diferentes ritmos e estilos musicais, incluindo os de sua região, por meio de diferentes possibilidades vividas dentro e fora da sala – cantadas pelos adultos ou por crianças.	Conhecer e apreciar ritmos e estilos musicais variados, incluindo os de sua região, em diferentes situações vividas dentro e fora da instituição, ampliando seu repertório musical.	Reconhecer e identificar diferentes ritmos ou estilos musicais e os que mais lhe agradam, percebendo que suas preferências podem variar de acordo com o contexto e a intenção.
Reconhecer e brincar com diferentes fontes sonoras.	Manipular diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, percebendo suas particularidades nos processos de produção sonora e apreciação musical.	Escolher fontes sonoras e/ou instrumentos musicais que podem ser usados em suas experiências, brincadeiras, encenações, festas, construção de uma banda, apresentações e produções musicais.
Brincar com as possibilidades corporais, vocais e suas significações sociais, em situações que envolvam fantasias, indumentárias e adereços.	Experimentar o jogo teatral interagindo com elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc., imitando ou representando papéis.	Compreender e utilizar os elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc. em suas produções, dramatizações ou jogos teatrais.
Vivenciar experiências teatrais por meio da apreciação e imitação, em que estejam presentes formas animadas, brinquedos, objetos, sombras, luzes, cores, cenários etc.	Apreciar e explorar a dramatização e jogos teatrais que permitam a vivência de gestos, falas, sons, na personificação de variados personagens, em diferentes situações do cotidiano.	Criar de forma lúdica a apresentação de dramatizações e jogos teatrais, explorando as diversas possibilidades – corporal, vocal, verbal – na personificação de variados personagens, em diferentes tempos e espaços, ampliando suas formas de ser e estar no mundo.
Perceber as sensações corporais, provocadas por um som, música e/ou objetos em um determinado tempo e espaço.	Experimentar e apreciar os elementos formais da linguagem da dança por meio das direções, dos níveis, das partes do corpo, das ações corporais, de apoios, do tempo (lento, moderado e rápido) e do peso (leve, firme e pesado) e suas variadas combinações.	Ampliar a exploração do movimento e do jogo dançado a partir da improvisação, criação e combinação dos elementos da dança, entre eles: deslocamentos e imobilidade, caminhos, formas, tensões espaciais, cinesfera, espaço, tempo e fluência.
Vivenciar e imitar diferentes movimentações ritmadas e dançadas, de maneira lúdica e imaginativa.	Criar livremente movimentos dançados, explorando a gestualidade do corpo.	Conhecer e apreciar, de maneira contextualizada, alguns passos e modos de dançar das danças tradicionais, sociais e contemporâneas.
Vivenciar situações em que são utilizados dispositivos tecnológicos para a apresentação de obras audiovisuais: celulares, máquinas fotográficas, gravadores, projetores e filmadoras.	Participar dos processos de decisão de utilização de elementos audiovisuais: o que fotografar, que fotografias apreciar, que sons gravar, que músicas ouvir, que cenas gravar em determinada situação, que filme ou desenho assistir etc.	Utilizar recursos tecnológicos que possibilitem a criação audiovisual – fotografia, áudio, vídeos – em atividades contextualizadas, com o auxílio da professora.

Orientações didáticas no campo de experiência



Figura 57 – Sesc no Rio Grande do Sul

Conhecer e produzir são duas posições diante da Arte que, do ponto de vista do aprendiz, devem se complementar. Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. Essa experiência deve ser vivida a partir de proposições externas, propostas de diferentes maneiras.

Planejar situações nas quais as crianças possam resolver fazendo, pensando, experimentando, afirmando, perguntando etc., ampliando assim suas descobertas, requer da professora a organização de contextos que favoreçam a pesquisa e a ampliação dos elementos gráficos do desenho, a exploração de um repertório específico de canção brasileira, a pesquisa de uma coreografia clássica ou do repertório teatral de um determinado autor. Outra possibilidade de investigação é criar situações nas quais possam produzir um musical em um arquivo digital, uma apresentação teatral ou de dança, uma exposição de pinturas ou fotografias, ilustrações para um livro, um curta-metragem etc.



Figura 58 – Sesc no Distrito Federal

Essas ações devem contribuir para integrar os diversos campos de experiências e os objetivos de aprendizagem propostos para cada turma, tanto no que diz respeito à experiência de conhecer e fruir quanto de produzir. Algumas práticas são especialmente favoráveis à construção de objetivos, como se verá a seguir.

Para "reconhecer e valorizar as diferentes manifestações estéticas e artísticas de sua cultura bem como as de outros

povos" (BRASIL, 2010), a professora pode propor, por exemplo:

* Sessões de cinema seguidas de roda de conversa sobre aspectos dessa linguagem para crianças, além das ideias e sentimentos sobre o enredo das histórias.

* Visitas às exposições de arte, espetáculos de música, teatro e dança disponíveis na agenda cultural da cidade e do próprio Sesc, seguidas da apreciação do grupo.

* Sessões regulares de apreciação musical para conhecer gêneros da música, os artistas brasileiros e internacionais, as canções etc., com o objetivo de apoiar as crianças no exercício da escuta atenta dos elementos que compõem a linguagem musical: altura, intensidade, duração e timbre.

* Pesquisa sobre as manifestações populares de dança, bem como as eruditas, como o balé clássico, podendo experimentar movimentos específicos de espetáculos de rua ou filmados.

* Produção de arquivos digitais com coletâneas de canções a partir de um repertório: bossa nova, jovem guarda, catira, forró etc.

* Saraus, teatro e outras maneiras de divulgar a cultura musical na instituição de Educação Infantil, contando com a participação das famílias.

* Organização de peças teatrais e dança, incluindo pessoas da comunidade, informantes da cultura, que possam ensinar as coreografias às crianças.

* Mostras de desenho, pintura, colagem etc., com o objetivo de contextualizar momentos de fruição de suas próprias produções, bem como as dos demais colegas.

* Brincadeiras de improvisação musical, de teatro e dança com elaboração de arquivos digitais com as produções das crianças.

* Rodas de leitura para apreciação de bons textos literários para crianças.

* Recitais de poesias e cantigas conhecidas pelo grupo, contando com a participação da comunidade.

* Produção coletiva de sonoplastia para os contos de autoria das crianças que podem se apoiar nas estruturas dos textos tradicionais já conhecidos por elas.

Figura 59 – Sesc no Paraná



Para "perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos bem como os meios de produção da Arte nas diferentes linguagens", a professora pode propor, por exemplo:

* Pesquisas e exploração de famílias de instrumentos musicais, de corda, sopro, percussão etc.

* Produção de instrumentos musicais a partir da pesquisa sonora dos objetos.

* Proposta diária de desenho com materiais riscantes e outros alternativos como, por exemplo, trabalhar com as linhas e barbantes, objetos da natureza, como sementes e outros com os quais se possa compor desenhos.

* Brincadeiras de faz de conta com cenários lúdicos e objetos variados que podem ser apropriados pelas crianças em suas simbolizações.

* Propostas de intervenções no desenho, na pintura e na colagem para ampliar as referências gráficas das crianças e fazer avançar seus percursos criativos.

* Explorações dos diversos planos espaciais a partir da movimentação criativa.



Figura 60 – Sesc no Pará


Figura 61 – Sesc em Pernambuco

Para desenvolver um percurso criativo próprio nas diferentes linguagens, é fundamental que a professora organize espaços, tempos e materiais com propósitos claros para que as crianças possam viver a sua própria experiência.

É importante planejar contextos nos quais seja possível criar familiaridade com o próprio processo de criação; incentivar a exploração de diferentes meios, suportes e materiais; oferecer novas situações para que as crianças coloquem em jogo

conhecimentos construídos nas demais oportunidades de contato com as diferentes linguagens; tempo, espaço e materiais para a elaboração de ideias ou projetos pessoais de criação, possibilitando às crianças tempo para pensar sobre o que estão fazendo e para desenvolver uma ideia própria que, inclusive, pode ser retomada em outras situações.

A professora de crianças pequenas, que deve abarcar em seu trabalho as várias linguagens, formas de expressão e campos de experiências infantis, deve antes de tudo compreender a linguagem dos sons como fenômeno que faz parte da vida das pessoas, que as integra como seres humanos, e que tem um significado muito mais amplo do que as tradicionais situações que a circunscrevem a momentos específicos da rotina de Educação Infantil. Assim, é preciso escapar do trabalho com a linguagem musical vinculado prioritariamente a celebrações e a datas comemorativas, ou a situações cotidianas como a hora de lavar as mãos ou o lanche.

A mais importante orientação para a professora de Educação Infantil é que ela reconheça a importância da linguagem musical na comunicação e expressão das crianças. A professora deve buscar sensibilizar-se para a escuta musical e tornar-se ela própria, como as crianças, uma interessada e uma pesquisadora musical, aproximando-se de maneira lúdica.



Figura 62 – Sesc no Piauí

Muitos contextos formativos reconhecem a importância de que a professora procure lembrar-se de sua própria história musical e de como brincava musicalmente quando era criança. Quais acalantos, brincadeiras de roda, jogos de mão ou brincadeiras cantadas faziam parte de seu repertório? De fato, reencontrar a espontaneidade da relação com a música presente no brincar é um passo importante para iniciar um trabalho permanente na escola. A partir daí, a professora deve aprofundar e desenvolver seu trabalho, de modo a promover sempre a passagem das atitudes espontâneas e da participação intuitiva das crianças em jogos musicais espontâneos ao conhecimento real – sem deixar de ser lúdico, imaginativo, criativo – da linguagem musical.

É importante que a professora se empenhe e que a escola garanta algumas condições que favoreçam o desenvolvimento musical, como:

* Pensar em propostas musicais que facilitem a participação de todos e que valorize o trabalho em conjunto.

* Propor situações que permitam às crianças terem acesso aos conhecimentos musicais.

* Fazer música dentro de uma perspectiva que valorize a criação e que faça as crianças sentirem-se capazes não apenas de reproduzir o que vem pronto, mas capazes de criar, mesmo que seja algo simples, como um ritmo, pequena melodia ou a notação de um som.

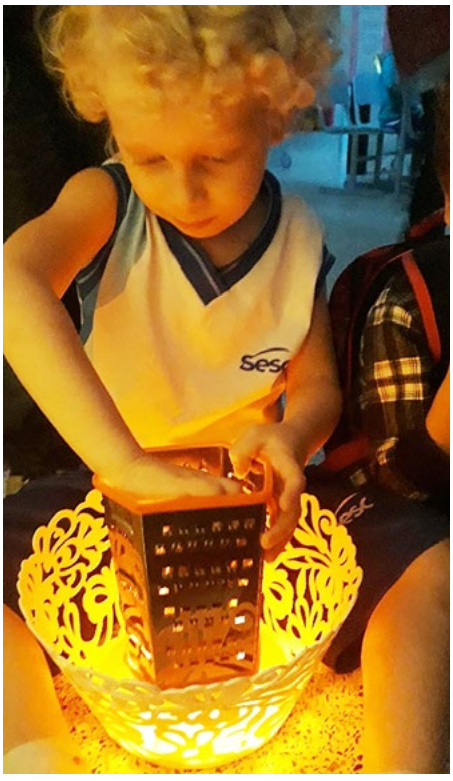


Figura 63 – Sesc na Bahia

A seguir, destacam-se alguns tópicos que podem orientar didaticamente os planejamentos voltados para o campo de experiência Traços, sons, cores e formas:

Prever e organizar o espaço para o trabalho das crianças

Considerar o fator espaço no planejamento didático do trabalho com as linguagens artísticas – música, poesia, dança, teatro, cinema, pintura, desenho, literatura, história em quadrinho, escultura, videogame, grafite, fotografia – exige que a professora se faça as seguintes perguntas: Como organizar o ambiente? Como dividir os espaços? Por quê? Como assegurar que todos possam circular livremente, de modo organizado, sem atrapalhar os colegas? Quais materiais podem ser de livre acesso ou não? Onde os trabalhos irão secar?

O espaço tem importantes dimensões: a estética, fundamental à formação do olhar e das sensações das crianças, e a pedagógica, relacionada ao que as crianças deverão aprender. É comum encontrar instituições de Educação Infantil que não preservam, valorizam ou se importam com as "marcas" das crianças. A parede é um sinal claro disso: frequentemente, os personagens das histórias infantis e outras figuras infantilizadas são usados como motivo de decoração. O problema é a presença hegemônica de determinadas imagens impostas pela mídia e o efeito decorativo que propõem, ou seja, a

descontextualização e a massificação, sem possibilidade de construção de novos sentidos. Por isso, é fundamental tematizar com as crianças a estética dos ambientes. O que colocar nas paredes? Onde os desenhos e pinturas podem ser fixados, de modo a ficarem acessíveis a todos?

Outro critério que se pode estabelecer com relação ao espaço é a sua adequação. Os ambientes da escola preparados para o trabalho criativo das crianças devem ser adequados ao tipo de proposta. Ouvir música exige local protegido de sons externos, confortável para sentar-se ou mexer-se à vontade. É possível a escola organizar um ambiente com almofadas ou outros materiais que amorteçam ruídos externos, permitindo melhores condições para ouvir música. Já a dança exige liberdade para os deslocamentos, portanto, ausência de mobiliários e piso revestido com material adequado para deslizamentos, cambalhotas, rolamentos etc. Propostas plásticas necessitam de áreas que permitam o movimento em torno de mesas e cavaletes e, ainda, abrir distâncias para observar as produções de longe e/ou de perto, painéis que permitam ver as imagens, bancadas compartilhadas, capazes de potencializar as interações, o diálogo entre as crianças que interfere positivamente na criação infantil. Um espaço, na sala de referência, com os materiais pode ser uma alternativa interessante para viabilizar o acesso às crianças nos seus momentos livres.



Figura 64 – Sesc no Distrito Federal

Por outro lado, também faz parte do percurso criativo mudar os padrões de uso de espaços. Por isso, é interessante que a professora valide as sugestões das crianças, mas, em muitos casos, ela mesma pode propor a subversão da funcionalidade dos espaços. O parque, por exemplo, pode ceder o espaço do pega-pega e do esconde-esconde a um ateliê ao ar livre, com bastante chão para riscar, paredes para expor produções infantis. O canto sob a árvore, além de abrigar o piquenique, também pode ser uma alternativa para a roda de leitura ou uma sessão de declamação de poesias, teatro, dramatização e outras formas de expressão corporal. E por que não pesquisar objetos sonoros na cozinha ou no refeitório?

Há, por fim, uma dimensão do espaço que é intrínseca à criação infantil. O local onde ela se movimenta, observa, percorre com o corpo e a atenção, o espaço de dentro e o de fora. É esse aspecto que torna o espaço não apenas uma variável no planejamento didático, mas, principalmente, objeto para as apropriações criativas das crianças.

Prever e organizar o tempo para a criação

Uma das maiores dificuldades está em compreender que o tempo subjetivo não tem a mesma duração do tempo cronológico. Por isso, frequentemente, a vivência das crianças se desencontra dos ponteiros do relógio. Há crianças que concluem suas produções em menor tempo, outras, demoram mais. Às vezes, encontram dificuldades técnicas em solucionar seus problemas; em outras, se entretêm com o que observam na mesa ao lado ou, ainda, descobrem uma ideia ótima bem no fim, quando todos estão acabando. Afinal, ao longo de uma produção, muitas novas ideias podem surgir, coisas que não estavam lá no início geram novos problemas que desafiam as crianças.

Construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um também é parte do trabalho a ser feito com as linguagens artísticas na Educação Infantil. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção e a professora, consequentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, ela poderá criar alternativas à gestão da sala.

A reflexão da professora sobre a organização do tempo de trabalho gira em torno de algumas questões cuja clareza se revela na qualidade de seu planejamento: Como será iniciada a proposta? O contexto organizado demanda um tempo de dedicação individual/pessoal das crianças ou um tempo de compartilhar experiências? Como conciliar os tempos individuais em propostas coletivas? No caso de produções individuais como desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem etc., considerando que nem todas concluirão suas produções ao mesmo tempo, o que fazer

Figura 65 – Sesc em Minas Gerais



Figura 66 – Sesc no Mato Grosso do Sul



com as que terminam antes do tempo previsto? E com as que não tiveram tempo para finalizá-las? Como saber quando a criança concluiu a proposta?

O planejamento do trabalho com as linguagens artísticas pressupõe clareza de critérios para a decisão do uso do tempo, que dependerá das características e dos objetivos das diferentes propostas. Organizar no ambiente alternativas para as crianças em tempo de espera, até que todos concluam suas produções, pode ser uma solução para acomodar diferentes vivências do tempo. Por exemplo: ter sempre ao alcance das crianças materiais para desenhar quando acabarem uma proposta; incentivar o uso do caderno de desenho para essas horas; incluir no espaço de leitura da sala exemplares de livros de linguagens artísticas para a leitura e fruição das crianças no tempo livre; delegar às crianças o cuidado e a organização de suas pastas de desenho e pintura para que possam se ocupar também com isso.

Do ponto de vista de um planejamento global, é preciso destinar tempo às propostas que a professora faz ao grupo. Mas há que se prever um tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, se coloquem desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais.



Figura 67 – Sesc no Rio Grande do Sul

Prever e organizar a oferta sistemática e intencional de materiais

Prever e organizar a oferta sistemática e intencional de materiais pressupõe que a professora reflita sobre quais materiais disponibilizar? Por quê? Como apresentá-los e disponibilizá-los? Como cuidar para que todos possam ter acesso e encontrem rapidamente o que precisam? Quais outros cuidados observar com relação à especificidade dos materiais oferecidos?

Nas mãos das crianças os materiais também podem servir como objetos criativos, além de sua funcionalidade tradicional. Um palito, por exemplo, pode servir para: unir pedaços separados de argila em uma mesma peça, desenhar sobre uma superfície recoberta por uma densa camada de tinta,



Figura 68 – Sesc em Pernambuco

colar e constituir volume para um desenho. Uma pedra pode servir para alisar a argila, por exemplo, um grampo para riscar a superfície que servirá para a impressão de gravuras, acessórios e adereços para fantasias, objetos do cotidiano que produzem sons diferentes etc. Também faz parte do processo de criação das crianças inventar novas maneiras de usar os mesmos materiais. Por isso, a professora deve tanto oferecer materiais diversificados quanto validar os instrumentos que elas criam para solucionar os problemas enquanto trabalham.

A qualidade do material oferecido é uma importante variável no planejamento da professora, pois interfere, decisivamente, nos processos e nos resultados do trabalho das crianças. Por exemplo, o giz de cera, material comumente de baixa qualidade, que não marca adequadamente o papel, a não ser que a criança imprima força, logo, é desaconselhável às propostas de desenho. Ao contrário, canetas e lápis macios permitem riscar melhor e, portanto, aparecerem mais no trabalho com as linhas. Do mesmo modo, brochas podem ser interessantes para criar texturas com tinta, mas pincéis macios permitem um melhor domínio do gesto, do deslizamento da tinta sobre a superfície plana.

A quantidade dos materiais ofertados interfere na qualidade das produções. Há sempre que se pensar nas proporções de materiais por criança, considerando o objetivo das propostas e o seu interesse, o que muitas vezes causa disputa entre elas. Também será muito tumultuado brincar com fantasias quando só se dispõe de um chapéu ou uma peruca para toda a turma. A observação atenta do uso que as crianças fazem dos materiais pode pautar a sua oferta, adequando-os às necessidades do grupo.

Pesquisar os percursos criativos das crianças nas diferentes linguagens

A produção criativa de uma criança não resulta de seu olhar ou de "jeito espontâneo". A análise de sua sequência de produções permite à professora encontrar recorrência de algumas ideias, apropriação de estilos e, até mesmo, de certa lógica que dá sentido ao seu percurso de criação. Assim, a curiosidade, a exploração, a experimentação e a intencionalidade da criança podem ser observadas na análise de seus percursos.

Isso não significa, no entanto, que sejam sempre lineares. No caso do desenho, é comum encontrar desenhos



Figura 69 – Sesc no Rio Grande do Sul

figurativos de uma mesma criança que, logo depois, produz apenas grafismos abstratos ou mesmo marcas que expressam gestualidade, e não mais linhas precisas. Não é, portanto, a objetividade que alimenta as ideias e o fazer das crianças, mas sim sua visão do mundo, suas ideias e percepções, o prazer de brincar com os elementos das linguagens artísticas e a vontade de superar desafios que a professora propõe ou que ela mesma inventa, quando tem oportunidade para isso. Compreender isso é fundamental para que se possa intervir, evitando que as crianças apreciem apenas um padrão de beleza e passem a não gostar mais de seus próprios desenhos.

É primordial para a professora conhecer melhor os percursos das crianças na hora de planejar seu trabalho, para buscar os materiais e as referências


Figura 70 – Sesc no Rio Grande do Norte

estéticas que poderão ser mais interessantes para cada criança. Explorar recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia presentes no cotidiano da escola para favorecer as produções infantis explorando sons, cores, traços e imagens.

Colocar-se como interlocutor interessado, instigante e provocador para o grupo de crianças

É reconhecido o papel que o olhar dos adultos tem sobre as produções infantis. Mais do que desenvolver belas ideias, as crianças esperam o retorno de um olhar atencioso e valoroso. Por isso, a professora, pessoa investida de extremo afeto, precisa ser um interlocutor presente, interessado, instigante e provocador. Essa atitude transparece nas diversas ações da professora quando, por exemplo:

* Incentiva as produções individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, favorece as interações e apoia a construção de estratégias de troca entre pares.

* Mantém vivo o interesse das crianças construindo com elas a surpresa, o humor, a paciência, a atenção e a incerteza como ingredientes às propostas de produção.

* Incentiva o olhar às produções realizadas em grupo ou individualmente.

* Compreende e orienta o tempo de criação e de exposição, reconhecendo que nem tudo o que a criança produz é para ser exposto, já que é para ela um exercício de exploração livre ou experimentação orientada.

* Demonstra interesse pelo que as crianças desenvolvem e, sempre que possível, escolhe artistas e obras para a apreciação do grupo, visando ampliar o diálogo das crianças com essas referências.



Figura 71 – Sesc no Pará

PARA SABER MAIS

ALMEIDA, Fernanda. *Que dança é essa?* Rio de Janeiro: Summus Editorial, 2016.

BERMOND, Jhon. Apostila intuitiva de pigmentos naturais. Disponível em: https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; MOSQUERA, Vicente Blanco; ROBLES, Salvador Cidrás. Práticas artísticas contemporâneas, crianças e docência: experiências estéticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-6, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19972/209209216258. Acesso em: 17 fev. 2023.

COSTA, Gislaine. Música infantil: Artistas que não podem faltar no playlist da criançada. Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/blog/artistas-de-musica-infantil/. Acesso em: 17 fev. 2023.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Materiais da/de Arte para as crianças. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, e-17695.037, 2021.Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695/209209214204. Acesso em: 17 fev. 2023.

DEHEINZELIN, Monique. Com a mão na massa. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-36/com-a-mao-na-massa-2/. Acesso em: 17 fev. 2023.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. *Construção e construtividade*: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

hooks, bell. *Minha dança tem história*. São Paulo: Boitatá, 2019.

IAVELBERG, Rosa. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?. Disponível em: http://docplayer.com.br/16536828-O-que-muda-na-historia-o-desenho-da-crianca-ou-a-cultura-didatica.html . Acesso em: 17 fev. 2023.

JUNIOR, Otávio. *De passinho em passinho*: um livro para dançar e sonhar. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2021.

MARQUES, Isabel. *Interações*: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MOURA, Eliane Maria Fogliarini; PAIM, Marilane Wolff. A importância das Artes Visuais na aprendizagem das crianças. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16492/11119. Acesso em: 17 fev. 2023.

PIMENTEL, Valéria. Entre o acaso e a intenção – como a criança pode conquistar a autonomia para criar. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/entre-o-acaso-e-a-intencao-como-a-crianca-pode-conquistar-autonomia-para-criar/. Acesso em: 17 fev. 2023.

SEGNI Mossi: interação entre movimentos corporais e grafismo. Disponível em: https://labedu.org.br/segni-mossi-interacao-entre-movimentos-corporais-e-grafismos/. Acesso em: 17 fev. 2023.

SESC. Departamento Nacional. *Brinquedos do Brasil*: invenção de muitas mãos. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/brinquedos-do-brasil/. Acesso em:: 17 fev. 2023.

SOUZA, Flávia Burdzinski; VASCONCELOS, Queila Almeida; SCHMITH, Roberta. Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-23, e-17620.070,2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17620/209209214450. Acesso em: 17 fev. 2023.

ZURAWSKI, M. P. V. *Tramas e dramas no Teatro para Bebês*: entre significações e sentidos: 2018. 332 f., Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Vídeo:

Arte nas telas com a educadora Miriam Celeste. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MNRRNpmDZ9o. Acesso em: 17 fev. 2023.

A BNCC na prática. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dn9FvWPSg5Y. Acesso em: 17 fev. 2023.

Como pensar a Arte na Educação Infantil: criação de cenas pedagógicas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DuU5qGLUn80. Acesso em: 17 fev. 2023.

Como pensar e trabalhar a Arte (que Arte?) na Escola?, com Profa. Dra. Susana Rangel. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TAPHqxBh5TI. Acesso em: 17 fev. 2023.

Onde estão os materiais da Arte na Educação Infantil? (parte 1). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nTtmYRvJ6pM. Acesso em: 17 fev. 2023.

Onde estão os materiais da Arte na Educação Infantil? (parte 2). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P6w-VSc6Y-w. Acesso em: 17 fev. 2023

O pedagógico de tudo e de todos na ludicidade – Rodas de Conversa da 6ª Jornada Pedagógica da Educação Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FBT0UMgTWDU. Acesso em: 17 fev. 2023.

Pensamento Infantil: o desenho infantil, que mostra crianças de 3 a 5 anos desenhando enquanto falam sobre suas produções. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AFx4ViEFjF8. Acesso em: 17 fev. 2023.

Curta:

Alike. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E. Acesso em: 17 fev. 2023.

Casa Redonda Centro de Estudos. Disponível em: http://acasaredonda.com.br/. Acesso em: 17 fev. 2023.

Espelho exploratório mesa de luz. Disponível em: https://www.educlub.com.br/espelho-exploratorio-na-mesa-de-luz/. Acesso em: 17 fev. 2023.

Umbrela. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bl1FOKpFY2Q. Acesso em: 17 fev. 2023.

Música:

Grupo Musical Expresso Pindorama. Disponível em: https://soundcloud.com/expresso-pindorama. Acesso em: 17 fev. 2023.

Podcast:

A incrível nave sonora Disponível em: https://www.deezer.com/br/show/3582787. Acesso em: 17 fev. 2023.

Palavra Cantada em Histórias. Disponível em: https://www.deezer.com/br/show/3249312. Acesso em: 17 fev. 2023.

Instagram:

A criança e a infância. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChVuxJnuDXf/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 17 fev. 2023.

Idade criativa. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/ChWFlGKjrOA/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 17 fev. 2023.

Pé de quê? Quintal da infância. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChpSSM-MDKo/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D. Acesso em: 17 fev. 2023.

Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação

Toda criança, desde o nascimento, está inserida em uma multiplicidade de contextos de comunicação, de usos da linguagem oral e escrita: em situações nas quais os adultos e outras crianças falam com ela, atribuindo significado aos seus balbucios e primeiras palavras; em conversas que marcam momentos importantes da sua rotina, como as refeições, o momento do banho, a hora de dormir; em momentos em que leem, contam histórias, recitam ou cantam para o seu divertimento e prazer; ou escrevem diante dela. Além disso, mesmo nas situações de comunicação que não tenham a criança como destinatária direta, ela tem a oportunidade de observar os adultos e outras crianças envolvidos em usos da linguagem. Em todas essas situações, está se apropriando de aspectos da linguagem oral e escrita, observando regularidades, fazendo uso de palavras e expressões, se apropriando de significados e construindo sentidos.

Nesse processo, a criança participa com uma crescente eficácia e autonomia de variadas práticas de linguagem, identificando, a partir das situações de uso real da língua da qual participa, *formas de dizer mais adequadas para um tipo de situação ou outro* (por exemplo, a criança começa a descobrir que as formas de dizer usadas para conversar em casa são mais informais do que a forma como conversamos



Figura 72 – Sesc em Minas Gerais

com desconhecidos ou com pessoas com as quais temos pouco contato), *para um tipo de interlocutor ou outro* (por exemplo, quando se recebe a ajuda de um irmão nem sempre se usam palavras para agradecer, mas estas são, normalmente, usadas quando se recebe um presente da avó), *para dizer certos conteúdos ou outros* (por exemplo, os conteúdos relacionados ao cuidado com o próprio corpo são compartilhados com pessoas da família ou pessoas de confiança da criança, como a professora; logo cedo as crianças descobrem que não se diz certas coisas a estranhos).

Na escola de Educação Infantil, esse aprendizado, até então relacionado às experiências da criança com sua família, nos ambientes que ela frequenta,

passa a ter outro relevo: primeiro, por ser objeto de contextos de aprendizagem especialmente planejados para que ela possa se apropriar de forma significativa das diferentes práticas de linguagem; segundo, porque o modo com a qual a escola de Educação Infantil apresenta os usos da linguagem à criança leva em consideração a maneira com a qual a criança dessa idade se apropria do mundo por meio do jogo, do faz de conta, da brincadeira, do exercício da curiosidade, do prazer das descobertas.

Quanto menos experiências com a cultura escrita e falada as crianças tiverem em suas casas, maior é a responsabilidade da escola em proporcionar essa familiaridade. Como destaca Ferreiro:

> *"Iniciar-se na cultura escrita e conseguir transitar com familiaridade dentro dela, como se ela fosse a própria casa, deveria ser o objetivo básico da educação, das creches até os níveis superiores". Segundo a autora, "as crianças afortunadas, que crescem cercadas de adultos leitores, o processo começa muito antes da escolarização, faz parte da socialização primária". (FERREIRO, 2007, p. 57)*

Sem dúvida, este campo se relaciona com a palavra, quer seja na oralidade, na leitura ou na escrita. Mas não apenas: também outras linguagens estão aqui presentes, sem esquecer que o campo também inclui o *pensamento* e a *imaginação* que habitam as experiências das crianças. Sendo assim, a escola deve proporcionar situações nas quais as crianças tenham espaços de expressões nas diferentes linguagens: oral, teatral, musical, corporal etc. Elas precisam participar de rodas de conversa nas quais discutem suas ideias sobre um determinado assunto, compartilham suas produções individuais ou coletivas. A roda de conversa é o espaço apropriado para debater temáticas diversas como, por exemplo, o dia a dia das crianças,

Figura 73 – Sesc no Ceará



um estudo que a turma está fazendo, uma notícia interessante que saiu na TV ou no jornal, o planejamento de um piquenique, o uso dos brinquedos do parque, a organização do espaço, constituindo-se em um excelente recurso didático para o desenvolvimento da oralidade.

Desde muito cedo os bebês são capazes de se comunicar, primeiramente pelo movimento, pelo olhar e pelo choro, e logo por meio de balbucios com os quais nos emocionamos e aos quais respondemos. Assim iniciamos, muito cedo, os primeiros diálogos com os bebês, falando com eles enquanto cuidamos ou brincamos. Seus balbucios logo adquirem significado: tonalidades, pequenos ruídos e melodias passam a ser identificados e respondidos de ambas as partes.

À medida que cresce, o bebê se interessa mais e mais pelos objetos à sua volta e aprende sobre seus usos e significados. Começamos então a lhes contar histórias e a proporcionar a eles os primeiros contatos com os livros. Assim, ouvir histórias não é apenas um passatempo ou entretenimento, mas uma experiência constituinte de sua subjetividade que contribuirá para que as crianças mais tarde se tornem, elas próprias, leitoras de livros.

Longe de se constituírem situações mecânicas e pouco respeitosas à faixa etária, também as experiências com a escrita podem ser vividas de forma significativa pelas crianças na creche. Tonnucci (2005) observa a importância de a professora escrever diante das crianças e *com* as crianças: "O adulto escreve: a professora escreve, faz apontamentos para registrar e preservar aquilo que as crianças dizem, escreve o texto das histórias que elas inventam". Em um ambiente que valoriza a escrita, é possível identificar as produções das crianças com seus nomes, marcar o lugar em que guardam seus pertences pessoais, organizar listas ou o calendário com o nome dos dias da semana, escrever bilhetes para a família avisando sobre um acontecimento importante ou escrever mini-histórias sobre o cotidiano das crianças e disponibilizá-las em locais que podem ser acessados tanto por elas quanto pelas famílias, para que as recontem ou leiam. A educadora deve incentivar as crianças a escreverem umas às outras, aos seus familiares e a pessoas da comunidade escolar, pois cria um contexto significativo e envolvente para produzirem suas escritas, ainda que de modo não convencional. Elas podem ainda produzir narrativas orais e escritas, em situações que apresentem função social significativa e organização dos fatos em sequência temporal. Esse convite à produção de escrita autônoma para representar ideias, desejos e sentimentos, pela elaboração de textos coletivos ou individuais, favorece a compreensão de que aquilo que está no plano das ideias pode ser registrado graficamente por meio de desenhos,

números e letras, tendo ou não a educadora como escriba. Assim, as crianças percebem a função da escrita: participando de situações em que a professora a utiliza significativamente, favorecendo que as crianças compreendam sua importância e seu valor.

A leitura de histórias também ensina às crianças algo importante: descobrir que as histórias de sua preferência, escritas nos livros, são sempre as mesmas, pois as palavras se conservam, e que podem ser revisitadas sempre que se quiser. Por esta razão também bons livros podem ser disponibilizados às crianças, desde bebês, para estas que os explorem em ambientes organizados para isso.

Outras linguagens também merecem seu lugar na Educação Infantil: a linguagem corporal, a gráfica, a musical, a fotográfica, a cartográfica, entre outras, potencializam a organização do pensamento e a participação das crianças na cultura. É assim, por exemplo, com a Música, já que as brincadeiras cantadas fazem parte da cultura da infância.

Porém, nesta concepção de currículo, não se trata de ter uma lista de brincadeiras e ensiná-las às crianças a cada semana, e sim promover situações nas quais as crianças possam desenvolver o prazer pela escuta, recitação e leitura de textos. Por meio dessas brincadeiras, as crianças vão se apropriando dos recursos gráficos e da estrutura textual dos poemas, parlendas, cantigas, além de se divertirem com as rimas das palavras e brincarem com a sonoridade. Assim, elas têm a possibilidade de construir novas histórias, novas narrativas e novos enredos, ressignificando um



Figura 74 – Sesc em Santa Catarina



Figura 75 – Sesc no Pará



Figura 76 – Sesc no Rio de Janeiro

cotidiano em que a música e o cancioneiro popular infantil brasileiro estejam presentes, quer seja na voz das professoras, quer seja no repertório conhecido pelas crianças em casa e que de algum modo chegue até a escola.

Reiteramos que a Educação Infantil não tem compromisso com a formalização do processo de alfabetização das crianças, entretanto, entendemos que as crianças estão imersas em uma sociedade letrada e têm contato sistemático com o universo escrito. Assim, pensam sobre este mundo e sobre as marcas gráficas que povoam o seu cotidiano, sem necessitar da autorização do adulto para tentar descobrir sobre como se leem e como se escrevem as palavras. É fundamental o planejamento de propostas relacionadas a esse campo de experiência no sentido de ampliá-lo, por meio de momentos lúdicos e de interação com seus pares. Como aponta a BNCC:

> *Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017)*

As crianças estão cotidianamente expostas a situações de leitura e escrita: quando veem a mãe preparando o alimento lendo uma receita, quando olham o nome das lojas na rua, quando veem as placas de sinalização de trânsito, quando leem os próprios nomes escritos em seus pertences, quando acessam os aparelhos eletrônicos e procuram seus canais preferidos para assistir a um desenho ou a um vídeo, quando visitam bancas de jornal e bibliotecas

com sua família. Enfim, as crianças pensam e elaboram teorias sobre as coisas que a mobilizam.

Além disso, indicar sites infantis confiáveis, incentivar as crianças a produzirem textos e imagens em programas on-line são modos de usar a tecnologia para o desenvolvimento da linguagem e da expressividade.

A escola de Educação Infantil deve ter como compromisso proporcionar às crianças formas de encontro significativos, prazerosos, lúdicos e instigantes a toda uma diversidade de práticas de linguagem, pois

> *(...) as crianças não aprendem simplesmente porque veem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa (...) não aprendem simplesmente porque veem letras escritas e sim porque se propõem a compreender por que essas marcas gráficas são diferentes das outras (...) não aprendem simplesmente porque veem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. (FERREIRO, 2000, p. 198)*

Na Educação Infantil, é fundamental que a professora crie situações cotidianas com significado, nas quais as crianças sejam convidadas a escrever do seu jeito, considerando suas próprias hipóteses de como se escrevem determinadas palavras.

É a reflexão sobre como se lê e como se escreve que fará com que as crianças se apropriem do sistema alfabético. Criar situações nas quais possam expor suas ideias, expressar seus desejos e



Figura 77 – Sesc no Rio Grande do Sul



Figura 78 – Sesc no Distrito Federal

interesses, tanto pela oralidade quanto pela escrita, bem como propostas significativas envolvendo as múltiplas linguagens, são relevantes para que se construam aprendizagens significativas nesse campo de experiência.

A educadora deve oferecer às crianças propostas que favoreçam o envolvimento nas leituras e a apresentação dos elementos da narrativa, tais como personagens, cenários, trama e sequência cronológica, permitindo que as crianças possam, por exemplo, construir roteiros de vídeos ou encenações.

As crianças adoram recontar histórias conhecidas, histórias que sabem de cor, mesmo antes de saber lê-las convencionalmente. A criação de narrativas é um importante passo para a constituição do sujeito. Quando as crianças começam a contar histórias, elas também constituem sua personalidade e se familiarizam com a linguagem verbal. Além disso, a escola poderá promover estratégias para que as famílias participem dos momentos de leitura, incentivando as crianças, como, por exemplo, convidá-las para recontar as histórias favoritas.

É essencial o planejamento de situações cotidianas nas quais a escrita e a leitura apareçam como uma prática social real, sem mecanizar esses procedimentos. Por exemplo, na organização de um espaço para uma brincadeira de faz de conta como uma sorveteria, em que as crianças construam, com a ajuda da professora, cartazes de propaganda dos

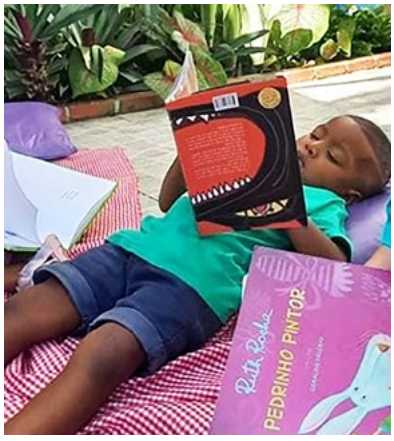


Figura 79 – Sesc no Rio de Janeiro

produtos que serão vendidos, para que leiam o que está escrito; que tenha um cardápio com os sabores e os valores de cada porção; o contato dos clientes numa agenda para fidelizar o atendimento; panfletos de divulgação do que vendem nesse espaço para entregarem nas outras turmas, pode haver um caderno para anotar os recados e os contatos dos fornecedores. Enfim, as crianças irão brincar e, ao mesmo tempo, aprender a pensar sobre muitas práticas sociais nas quais a escrita é necessária para comunicar.

Os diversos portadores textuais que fazem parte da cultura letrada da nossa sociedade devem compor o acervo das práticas cotidianas da escola. Jornais, gibis, livros de receitas, calendários, folders, panfletos, revistas, catálogos, jogos, livros diversos, mapas, guias, bula, receituários, fichas técnicas, cartazes, celulares, tabletes etc. trazem diversidades textuais, com finalidades e propósitos distintos de uso social real da língua.

Além deles, é fundamental ampliar as experiências das crianças com gêneros textuais variados e de boa qualidade técnica: poemas, parlendas, trava-línguas, contos, crônicas, fábulas, lendas, entrevistas, diários, cartas, bilhetes, cardápios, anúncios, notícias, reportagens, receitas, regras de jogos, regulamentos, instruções de uso etc. O contato sistemático com diversos tipos de texto e suportes amplia a capacidade narrativa das crianças de argumentar, descrever, relatar e expor pensamentos, emoções e sentimentos.

É importante organizar propostas nas quais as crianças compartilhem histórias, recitem poesias e ouçam diversos textos. A reescrita é uma boa estratégia, pois possibilita que a criança entre em contato com as características da linguagem que serão necessárias para a produção de texto. Requer que o narrador conheça o texto previamente, suas palavras, entonação e respeito às suas pausas. A reescrita pode tanto ter a professora como escriba ou a criança pode fazê-la a partir de sua própria escrita, ainda que não seja a escrita convencional.

É indispensável organizar locais onde as crianças possam partilhar leituras feitas por elas mesmas, de maneira não convencional, e também por adultos, para que possam aprender procedimentos leitores e ter familiaridade com a prática da leitura. É fundamental apoiar as crianças no processo de construção da leitura e da escrita, deixando ao seu alcance um bom acervo de literatura de qualidade,



Figura 80 – Sesc no Rio de Janeiro

planejando intencionalmente para que conheçam e se apropriem da linguagem oral e escrita. Cabe à professora selecionar livros de qualidade literária com imagens e/ou com textos que dialoguem, valorizando o senso estético, instigando a imaginação e possibilitando à criança colocar seus pensamentos e suas ideias em sintonia com a narrativa, para oportunizar o desenvolvimento da escrita que precisa ter função social (o quê, para quê e para quem), mas também que tenha um sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento.

O ensino de uma língua adicional pode ser ofertado nas escolas. A escolha da língua deve partir da realidade local, do território onde está localizada e da importância que essa língua tem para a comunidade. Por exemplo, se a escola está localizada em uma região próxima a uma fronteira na qual o espanhol é mais falado, essa é a língua que deve ser oferecida às crianças. O importante é considerar o uso social que essa língua tem para aquela região.



Figura 81 – Sesc no Espírito Santo

O trabalho com a língua adicional deve ser realizado de maneira lúdica, com muitas músicas, jogos, brincadeiras, histórias, possibilitando experiências que aproximem as crianças da cultura e da língua de outro país. A utilização de vídeos, animações e desenhos também são boas estratégias. Afinal, "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer" (PAPERT apud SABADIN, 2003, p. 59).

A aprendizagem de uma língua adicional na infância possibilita um repertório linguístico ampliado ofertado pelas duas línguas, uma flexibilidade linguística e o desenvolvimento de consciência metalinguística (conhecimento sobre línguas), que pode favorecer a aquisição de outras línguas (MEISEL, 2019).

Língua adicional

O termo refere-se ao ensino de mais de uma língua, por reconhecer que muitas pessoas vivenciam espaços multilíngues.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE CEB nº 2/2020 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, que está aguardando homologação até a presente data, e destaca a diferença entre a escola com carga horária estendida em língua adicional e a escola bilíngue.

Direitos de aprendizagem e campo de experiência

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação (MEC, 2018, p. 72) devem desenvolver práticas que favoreçam:

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

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

* **Participar** de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, de elaboração e descrição de papéis no faz de conta, de exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo os diversos modos de organizar o pensamento.

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

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

* **Conhecer-se**, a partir de uma apropriação autoral das linguagens, interagindo com os outros, reconhecendo suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias.



Figura 82 – Sesc no Rio Grande do Norte

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	Conhecer o próprio nome como elemento de sua identidade, reconhecendo-o em seus objetos pessoais.	Identificar e escrever seu nome, conhecendo sua história e significado.
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Associar nomes de pessoas, objetos, materiais e utensílios presentes no campo visual.	Nomear e solicitar, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios etc.	Estruturar narrativas de situações vividas, utilizando objetos, brinquedos, fantoches, materiais e utensílios do cotidiano, explicitando características dos personagens e o enredo da história.
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos ao ler histórias e ao cantar.	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
Vivenciar situações comunicativas, em que expressões faciais de alegria, tristeza, raiva e medo são utilizadas.	Relacionar as expressões gestuais com as verbais, entendendo o contexto da situação comunicativa.	Perceber diferenças gestuais e as variações da língua em grupos sociais diversos.
Reconhecer as expressões verbais – cumprimento, admiração, susto etc. – mais utilizadas nas interações cotidianas na instituição educacional e na família.	Utilizar expressões verbais mais usuais do seu grupo social nas interações cotidianas, ampliando seu vocabulário e formas de expressão.	Identificar e comparar expressões gestuais e verbais do seu grupo social com expressões de outros grupos, comunidades, regiões e povos.
Vivenciar diferentes situações, festivas, esportivas, artísticas, culturais, percebendo as linguagens que caracterizam essas situações.	Conhecer e identificar as linguagens e expressões que definem diferentes situações em contextos variados.	Utilizar expressões próprias de determinadas situações, alterando o seu discurso de acordo com o contexto.
Participar de brincadeiras que envolvam rodas, canções de ninar, acalantos e lengalengas.	Participar e propor brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas.	Propor e criar brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, trava-línguas.
Repetir trechos de músicas, histórias, com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	Saber de cor músicas, quadrinhas, parlendas e recontar histórias com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	Parafrasear músicas, quadrinhas, parlendas e resumir, reformular, comentar e criar histórias com apoio da professora.
Participar de diálogos em diferentes situações de aprendizagens, troca de fraldas, alimentação, banho, brincadeiras, exploração de objetos e espaços etc.	Perceber, em diferentes situações comunicativas, a necessidade de ouvir com atenção o outro, compreender o significado do que ele está dizendo e alternar os turnos de fala.	Demonstrar em diálogos, rodas de conversas, situações formais de interlocução, as habilidades de ouvir e de falar, por meio da linguagem oral e de sinais, compreendendo e produzindo textos orais.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Apreciar textos versificados, como cantigas de roda, versos, quadrinhas.	Explorar rimas, sonoridades e jogos de palavras, em poemas e outros textos versificados.	Produzir, com o auxílio da professora, textos orais e escritos, utilizando jogos de palavras, rimas e aliterações.
Participar de situações que envolvam contação de histórias e a leitura de livros literários.	Manusear e escolher livros literários e outros textos, expostos no ambiente, lendo de forma não convencional, demonstrando postura de leitor.	Reconhecer gêneros textuais variados, presentes nos livros literários e em outros suportes, identificando os assuntos/temas que são abordados em cada um.
Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Participar de situações comunicativas em que a escrita se faz presente: seu nome em objetos de uso pessoal, leitura de livros literários, produção de cartazes, etc.	Produzir, tendo a professora como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.	Planejar e produzir, tendo a professora como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.
Reconhecer imagens de objetos, animais e pessoas relacionadas ao cotidiano.	Ler imagens em diferentes contextos e identificar ilustrações de personagens de histórias, quadrinhos, desenhos animados etc.	Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos como balões de fala, logomarcas, letras etc.
Explorar diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas, como, celular, tablet, computador, notebook, microfone, entre outros, com a mediação da professora	Observar, nomear e reconhecer os usos de diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas.	Desenvolver diferentes atividades – envio de áudios, escrita de mensagens, e-mails, gravação de vídeos – utilizando dispositivos tecnológicos, mediados pela professora.



Figura 83 – Sesc no Pará

Orientações didáticas no campo de experiência

Conforme já observado, mesmo bebês bem pequenos já estão imersos em um mundo do qual símbolos e textos de diversas linguagens fazem parte, e, assim, tornam-se capazes de realizar diferentes leituras de mundo desde cedo. Mesmo antes de utilizar a linguagem verbal de modo convencional, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam de diferentes maneiras, às quais os adultos e outras crianças atribuem sentidos. Da mesma forma, observam como os adultos falam e as expressões faciais e corporais que acompanham sua comunicação, identificando os sentimentos e as emoções que estão vivenciando. Não é diferente com a linguagem oral e escrita. Assim, vão apreendendo o significado das palavras, atribuindo-lhes sentido a partir das trocas que acontecem nessas interações.

Por isso as conversas e diálogos com os bebês, mesmo os bem pequenos, são muito importantes. Para além das rodas de conversas propriamente ditas, a professora deve ter em mente que a linguagem verbal está presente no berçário em diferentes momentos, conferindo sentidos às ações e propostas do cotidiano – é o caso dos cuidados pessoais, em que as crianças e a professora vivenciam um momento privilegiado de comunicação e escuta, e também do encaminhamento de conflitos, tão comuns na Educação Infantil, e que as crianças podem progressivamente compreender e atuar com a ajuda. Assim, a professora deve incentivar as crianças a utilizar a linguagem verbal, perguntando o que aconteceu, o que estão sentindo, como podem resolver a situação e ajudando-as a fazer combinados, pois essas são atitudes que promovem a escuta e a expressão verbal.

É importante que as professoras tenham um repertório significativo de brincadeiras da cultura oral brasileira, das quais os pequenos podem desde cedo participar, e que se constituem em situações potentes para o desenvolvimento da linguagem verbal: brincos, acalantos, cantigas de roda, parlendas, rimas e trovas, aproximando as crianças das sonoridades e dos sentidos característicos da nossa língua. Mesmo os bebês ou crianças que ainda não falam devem ser incentivados a acompanhar esses momentos com gestos, balbucios, palmas etc.

O nome próprio tem uma grande importância para as crianças desde bebês, constituindo-se como uma palavra estável, que atribui identidade a cada criança, diferenciando-as das demais. Logo, é importante chamar as crianças pelos seus nomes, tanto nos momentos de conversa individual quanto nos momentos coletivos. A professora também deverá incentivar



Figura 84 – Sesc no Rio Grande do Sul

as crianças a aprenderem o nome de seus colegas e chamá-los por eles.

Os nomes próprios dos bebês e das crianças bem pequenas também podem estar presentes no ambiente da creche, desde os primeiros agrupamentos, como na marcação de seus pertences, cartões com fotografias para identificação. Outra orientação didática importante diz respeito ao uso significativo da escrita, pela professora, desde os primeiros grupos de crianças da creche, ao escrever os nomes das crianças em suas produções, escrever bilhetes ou recados para os familiares na presença das crianças e ser sua escriba quando querem registrar alguma ideia ou história, que pode ser retomada e lida depois. Atitudes como essas mostram às crianças para que serve a escrita e dão sentido social a ela.

Para possibilitar que as crianças avancem enquanto usuárias cada vez mais experientes da linguagem, é preciso reconhecer desde o início seu potencial, cuidando para não fazer uso de expressões infantilizadas, com toda sorte de diminutivos ou apelidos



Figura 85 – Sesc em Pernambuco

para objetos, de vocabulário reduzido, ou de expressões simplificadas como dizer “água?” em vez de “você quer beber água?”. Outro cuidado, também, é o de procurar compreender as tentativas de comunicação das crianças mesmo quando elas ainda estão no início da aquisição da fala e interagir com elas, incentivando-as a prosseguir nas situações de conversa.

A professora deve procurar diversificar os contextos de comunicação e os propósitos comunicativos em jogo nas situações vividas na escola: as conversas em torno das brincadeiras; respeitar consignas, para organizar propostas e também propor algumas; as perguntas, a troca de ideias e a defesa de opiniões nas situações de estudo; o compartilhar de impressões depois de assistir a uma peça teatral; a troca de sugestões para o planejamento coletivo de um passeio; fazer e ouvir de seus colegas recontos e recitação de poemas e parlendas etc.

Nessa perspectiva, a exploração de diversos gêneros textuais necessita ser algo constante na vida da Educação Infantil, uma vez que são inseridas nas práticas da cultura escrita. É necessário que os textos estejam em seus portadores reais para que possam explorar os diversos gêneros textuais.

É essencial que as rodas de conversa sejam uma proposta permanente na escola de Educação Infantil, e que sejam planejadas cuidadosamente pela professora, a fim de que a proposta da conversa se relacione com diferentes temas – o dia a dia das crianças, um estudo que a turma está fazendo, uma notícia interessante que saiu na TV ou no jornal etc. e que não caiam na mesmice. É importante também que a professora planeje intencionalmente a participação de todas as crianças ao longo das rodas de conversa da semana, de modo que tenham a oportunidade de participar, e que planeje propostas de roda com temas que interessem aos mais tímidos, para que estes tenham um bom contexto para participar. Além disso, a atuação da professora é primordial para ajudar as crianças a passar de uma situação inicial, em que principalmente contam fatos, para uma prática de troca de ideias. Para fazer isso, ela pode repetir para a turma a fala de uma das crianças e perguntar aos demais o que acham disso; pode recortar algumas falas que mostram pontos de vista diferentes, retomá-las para o grupo e, quando couber, conversar sobre como ter certeza a respeito de um



Figura 86 – Sesc no Mato Grosso

determinado ponto de vista. Por exemplo, referem-se a um acontecimento de uma história, é possível relê-la para tirar a dúvida; referem-se a hipóteses sobre a vida de um animal, como do que se alimentam as borboletas, é possível consultar a internet ou o livro. E quando não couber, como no caso de crenças religiosas, explicar que em alguns assuntos da vida das pessoas é normal ter opiniões diferentes e é preciso respeitá-las.

Em todas essas situações a professora deve ter consciência de que está tornando observáveis às crianças aspectos do uso da escuta e da fala e, por isso, em alguns momentos, ao longo ano, irá propor também situações mais formais de comunicação, como entrevistar um dos avós da sala para saber do que brincavam na época em que eram crianças. Do mesmo

modo, expor para outra turma as descobertas da classe sobre um tema de interesse que foi estudado, fazer um sarau de poemas etc. Também apresentar-lhes diferentes suportes que veiculam a comunicação oral: programas de rádio, CDs de músicas, DVDs de filmes, desenhos e documentários, programas de notícias. Quando possível, propor situações em que experimentem a gravação de suas vozes recontando um conto preferido, usar o microfone na hora de dizer um poema, organizar o relato de uma notícia para os colegas como se fosse na TV. Nesse processo, a professora tem a responsabilidade de apresentar às crianças uma ampla variedade de gêneros.

A professora deve fazer da escola um ambiente acolhedor e cooperativo, no qual as crianças sintam que seu discurso é respeitado e valorizado e, com isso, tenham a confiança necessária para experimentarem papéis nas situações de comunicação e usarem diferentes gêneros. Além dos valores que compartilha e combinados que faz para que esse clima se estabeleça, outros cuidados também ajudam na sua concretização: criar certas rotinas na sala, como dias em que acontecem rodas de conversa para que as crianças relatem suas vivências e histórias para os colegas; o hábito de trocar impressões após a contação de uma história; a prática de planejarem juntos propostas extraclasse, como passeios ao zoológico ou visitas ao museu; o costume de trocar ideias depois de assistirem a um documentário ou de comentarem a ação dos personagens depois de uma peça teatral. Essas práticas que frequentam o cotidiano das crianças permitem tanto que elas se apropriem de usos da linguagem quanto possibilitam que antecipem sua realização, se preparando, ainda que intuitivamente, para fazer parte delas.



Figura 87 – Sesc no Pará

Nesses contextos, a professora é uma referência muito especial para as crianças. Por isso, é importante considerar que:

* Ao elaborar perguntas claras, que põem em jogo ideias compartilhadas, ajude-as a se colocarem e a fazerem melhores perguntas.

* Ao buscar, junto com a turma, as causas de um acontecimento para explicar por que ele se deu de determinada maneira, permita que comecem a levar em consideração as relações de causa e efeito e a incluí-las no seu discurso.

* Ao fundamentar seus pedidos para as crianças, explicite que há razões por trás das decisões e que é possível conversar sobre elas.

* Ao organizar as situações de troca de ideias, ajude as crianças a explicitarem os seus argumentos, solicitando que pensem sobre o que um deles quis dizer e opinem, criando condições para que elas pensem em argumentos para defenderem sua opinião e, também, levarem em consideração a opinião das outras.

* Ao relatar fatos interessantes de sua vida, vá compartilhando expressões que ajudam a destacar emoções e sensações vividas que chamem atenção para o inusitado, o maravilhoso e o que causa medo, permitindo que as crianças se apropriem de expressões que enriqueçam seus relatos.

* Ao levar em conta o que as crianças sabem, tratando-as como informantes em determinadas situações, valorize o conhecimento delas e as pessoas que são.

* Ao compartilhar decisões no planejamento de uma situação mais formal de comunicação, como uma entrevista, uma exposição ou um sarau, crie um ambiente no qual se reflita sobre as práticas de linguagem e se compartilhe conhecimentos sobre seus diferentes gêneros.



Figura 88 – Sesc no Pará



Figura 89 – Sesc em Santa Catarina

É essencial que a escola se organize de modo a constituir-se em uma comunidade de leitores e, assim, oferecer uma diversidade de contextos nos quais as crianças possam comentar e recomendar leituras, conversar sobre o efeito que uma obra lhes causou, trocar opiniões sobre textos lidos, levantar hipóteses e fazer perguntas, aprofundando, assim, seus conhecimentos sobre as diferentes funções dos textos – divertir, entreter, aguçar a imaginação, informar sobre aspectos do mundo e dos seres vivos, apresentar a organização de um jogo ou os passos para a construção de um brinquedo ou realização de uma receita – e vão construindo um conjunto de conhecimentos e critérios que lhes permitam escolher o portador textual mais adequado para si ou para seu grupo, de acordo com o propósito que orienta a leitura naquele momento. Neste sentido, a biblioteca escolar também precisa ser um local de múltiplas aprendizagens e contato sistemático com os autores e seus textos variados.

É por meio da mediação da professora que as crianças vão atribuindo significado às diferentes práticas de leitura e escrita, desenvolvendo gostos e preferências, criando laços afetivos com livros e histórias e começando a se constituir enquanto leitoras. A professora empresta sua voz para se que encontrem com a linguagem escrita, conhecendo autores, compartilhando histórias, preocupações, valores, percorrendo mundos reais e imaginários, alguns muito semelhantes ao seu cotidiano, com marcas de diferentes tempos e espaços e outras culturas.

Quando a professora empresta sua voz para a leitura em voz alta, realiza uma atividade de linguagem fora da situação de comunicação, pois é uma atividade de citação literal das palavras do texto. Nesse sentido, alguns aspectos são importantes, os quais pressupõem que a educadora esteja preparada para: articular as palavras, modulando a velocidade e intensidade da leitura; utilizar entonação, ritmo, gestos, respiração, olhares, pausas; mudar o tom de voz nos diálogos dos personagens, para diferenciá-los; olhar para as crianças, não só para o texto; recitar frases de cor; dominar a segmentação dos enunciados, utilizando a pontuação. Há que se preparar para garantir o encantamento de quem ouve a história e provocar a curiosidade para conhecer novas histórias.

Nessas situações de leitura, a professora compartilha com as crianças, também, os motivos que levam alguém a ler: quando lê para elas uma notícia que a espantou ou lhe despertou a curiosidade; quando procura, junto com elas, em livros ou enciclopédias, respostas para temas que interessam à turma; quando lê um poema que a emocionou; quando apresenta um livro de um autor que considera especial e divide a leitura com as crianças, quando busca uma informação na internet etc.

A participação das crianças em práticas de leitura que marcam a rotina de sua turma permite que construam um repertório de obras de literatura preferidas e de autores cujos temas, expressões, personagens e cenários vão permitindo que estabeleçam um diálogo de qualidade cada vez maior com novos livros e autores, estabelecendo relações, verificando semelhanças, comparando personagens e desenvolvendo seu gosto pessoal.

Por isso, é fundamental que a professora insira na rotina propostas permanentes como:

Figura 90 – Sesc no Sergipe



* **Rodas de leitura** – em que ela lê um conto em voz alta para as crianças e lhes propõe uma conversa sobre a leitura.

* **Rodas de biblioteca** – em que as crianças exploram o acervo da biblioteca da classe ou da escola, compartilham descobertas, fazem indicações e, quando possível, participam de situações de empréstimo de livros.

* **Rodas de notícia** – em que são lidas e discutidas notícias, reportagens ou entrevistas interessantes, publicadas em jornais ou revistas.

* **Rodas de recitação de poemas e outros textos** – em que se compartilham poemas, quadrinhas, parlendas ou trava-línguas preferidos pela turma, apresentam-se novos, alimenta-se o varal de poesia da sala.

Também é importante propor à turma a imersão em determinadas práticas de leitura, nas situações de pesquisa de informações sobre um tema de interesse, ou na investigação de um gênero que se quer conhecer mais de perto (por exemplo, para a construção de uma coletânea com os preferidos da turma, para a escolha de poemas que farão parte de uma gravação elaborada pela turma, para a seleção das notícias que serão ditas em um programa de rádio ou TV etc.) e que outras práticas sejam exploradas em outras propostas mais pontuais, como a leitura e a recitação de uma parlenda para brincar no



Figura 91 – Sesc em Pernambuco

parque, a exploração da escrita de rótulos e embalagens, a antecipação do conteúdo de uma história em quadrinhos pela exploração das imagens, antes da sua leitura compartilhada, a leitura de uma receita para seguir seus passos e preparar um prato gostoso, a leitura das regras de um jogo para aprender a jogá-lo etc.

A professora, pelo papel que desempenha junto às crianças, sempre se constituirá para elas em um modelo de leitora (assim como será para outros comportamentos e práticas do mundo adulto). Mas, para cumprir plenamente o potencial educativo, é necessário intencionalidade e preparo: ao selecionar cuidadosamente o livro que lerá para eles; ao ensaiar previamente a leitura que fará dos livros; ao planejar como irá apresentá-los; ao antecipar o momento da conversa após a leitura, pensando em boas questões que poderão animar a troca de ideias sobre o que se leu, selecionando, para isso, trechos a serem relidos e imagens para voltarem a observar. Outra esfera de cuidado fundamental para criar condições favoráveis ao avanço das crianças enquanto leitoras está na seleção

do acervo literário do grupo, na organização desses livros e na escolha de espaços para a leitura. Os títulos escolhidos pela professora para compor a biblioteca de sala devem ter o potencial de ampliar o universo leitor das crianças: ou seja, contemplar diferentes gêneros de variada extensão, de autores nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos, apresentados em variados portadores. É importante que a organização, o cuidado e a escolha dos livros sejam tarefas compartilhadas com as crianças, ao criarem critérios para classificá-los e organizá-los nas prateleiras e ao definirem os cuidados e o compromisso com a sua conservação. Além disso, o espaço de leitura deve ser atraente e confortável, com livros acessíveis, visíveis, em um local onde possam se sentar para ler, compartilhar leituras com um amigo. Pode ter um pequeno mural com as dicas de leitura e cuidado, o preferido da semana ou do mês, uma notícia de jornal, artigo de revista do interesse de todos etc. Também deve-se escolher outros espaços da escola para realizar leituras: embaixo de uma árvore, no parque, em algum espaço convidativo e agradável.

Experiências como essas trazem, em si, o potencial de ajudar a construir na escola uma comunidade de leitores e escritores, onde as crianças tenham múltiplas oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes traz, falar sobre essas sensações, recomendar leituras e analisar as recomendações



Figura 92 – Sesc no Pará

recebidas dos colegas, a fim de seguir aquelas que lhes parecem mais interessantes, desenvolvendo, ao longo desse processo, gostos e preferências por livros, gêneros e autores.

Além das propostas voltadas à formação do leitor literário descritas, é preciso planejar outras que criem contextos para que as crianças explorem suas hipóteses sobre o sistema de escrita, construindo critérios qualitativos e quantitativos para antecipar o significado dos textos. Para esse trabalho, o texto primordial é o nome próprio de cada criança.

O nome de cada criança diz respeito diretamente à sua identidade. Desde o nascimento, as crianças são chamadas por seus nomes, conhecem o nome de pessoas queridas e percebem que cada pessoa tem o seu. Os nomes marcam os pertences, vêm escritos em cartões de aniversário, identificam desenhos e produções. Por tudo isso, o nome próprio (o seu, em primeiro lugar, mas também dos colegas, da professora e das pessoas da família) é um texto que as crianças querem conhecer e, quando seu uso permeia uma diversidade de propostas em que a professora intervém para



Figura 93 – Sesc em Minas Gerais

que elas possam pensar sobre ele, é um contexto privilegiado para que pensem sobre o sistema de escrita. Trata-se, por isso, de *palavras estáveis*, ou seja, de palavras que a criança vai conhecer e se apropriar da escrita convencional muito antes de suas hipóteses de escrita lhe permitirem escrever todas as palavras convencionalmente. As palavras estáveis oferecem às crianças algumas relações seguras sobre a escrita das palavras – como a possibilidade de usar sua letra inicial para escrever palavras que começam como seu nome, ou como outro nome conhecido, usar sua letra final para terminar outras palavras que terminam como ele – que devem ser exploradas pela professora nas diferentes propostas de leitura e de escrita que percorrem o cotidiano da escola infantil. Além disso, a convivência entre a escrita das palavras estáveis e a produção de outras escritas pelas crianças é fonte de uma série de conflitos importantíssimos para fazer avançar suas hipóteses a esse respeito: por exemplo, quando as crianças ainda produzem escritas sem relação com o valor sonoro, perceber que os nomes de dois colegas que começam da mesma maneira, como Mirela e Miguel, também começam com as mesmas letras, vai lhes dando pistas de que há uma relação entre as letras usadas para escrever esses nomes e o som que eles têm, o que as ajuda a ajustar e avançar suas hipóteses. Outros avanços são possibilitados pela observação da quantidade de letras presentes nas escritas, o que ajuda as crianças em hipóteses pré-silábicas da escrita a começar a controlar o número de letras usado e permite às crianças que apresentam hipóteses silábicas muitos contextos para refletir sobre a forma como escrevem e avançar em seu conhecimento sobre o sistema de escrita, já que as palavras estáveis conhecidas por elas são escritas com mais letras do que sua hipótese de escrita permite prever.

Por isso, é importante que o nome das crianças esteja presente nas salas em crachás, listas, etiquetas, para identificar trabalhos e pertences, formar equipes, acompanhar presenças e ausências, marcar os aniversariantes do mês etc. Enfim, que



Figura 94 – Sesc no Distrito Federal

os usos sociais do nome sejam explorados e que as crianças se vejam em variadas situações nas quais é preciso identificar seu nome e o dos colegas. Nessas situações de leitura – ainda que não convencional – de nomes, e nas situações em que é preciso escrevê-los, começam a perceber algumas de suas regularidades, pois sempre aparecem as mesmas letras, na mesma ordem, e começam a identificar elementos dos nomes, como a letra inicial, a letra com que termina, observando semelhanças entre nomes e tendo elementos para fazer suas primeiras antecipações sobre o teor de textos escritos. O papel da professora é essencial nesse processo: observando e alimentando o percurso reflexivo de cada criança, criando situações de troca de ideias, compartilhando descobertas feitas por elas.

É importante que essas situações, as quais põem em jogo a leitura de nomes, sejam planejadas pela professora, fazendo parte da rotina, mas trazendo variações, de maneira a não serem entediantes, a fim de que sejam contextos interessantes e desafiadores para pensar nesse conteúdo tão especial para as crianças. Por exemplo, a tarefa de identificar um nome escrito em cartão ou em uma filipeta de papel pode ser feita nas situações em que é necessário conferir quem veio à escola e quem faltou, saber em qual grupo trabalhará, receber a sua pasta ou o seu escaninho para guardar trabalhos, identificar quem foi sorteado para uma determinada proposta. Escrever seu nome em diferentes suportes e usando materiais variados pode favorecer que as crianças aprendam a grafá-los de acordo com suas hipóteses de escrita. Podemos usar caixas de

Figura 95 – Sesc no Distrito Federal



areia ou de luz, recursos naturais tais como: pedrinhas, gravetos, folhas etc. O nome próprio de uma criança é seu marco de identificação e, por isso, é tão valorizado por ela. É por esse motivo que este trabalho gera uma relação de identidade e pertencimento da criança com a escrita.

É importante que nos cartões ou filipetas o nome das crianças esteja escrito com letra bastão ou script, usando maiúsculas e minúsculas, respeitando a norma culta, a fim de que o tamanho da escrita varie em função das diferenças entre os nomes e as letras, e o número de letras, proporcionando pistas importantes sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Algumas convenções, na organização de propostas como essa, são importantes para bem explorar seu potencial de levar as crianças a refletir sobre o sistema de escrita:

1. As fichas devem ser todas do mesmo tamanho. Para isso, a professora toma como base o tamanho necessário para escrever o maior nome da turma.

2. Iniciar a escrita do nome bem à esquerda da ficha, sempre da mesma maneira, para facilitar a comparação entre as letras iniciais.

3. Escrever nomes compostos sem abreviação, como Marcos Paulo, por exemplo.

4. Incluir na escrita do nome da criança algo que possibilite a identificação certa de seu dono, no caso de crianças com o mesmo nome. Por exemplo, quando duas ou mais crianças têm o mesmo nome, como Antônio, incluir também na escrita do nome de cada uma o sobrenome (Antônio Martins, Antônio Silva etc.).

5. Não usar, na escrita das fichas, elementos que permitam a identificação da criança por outros meios além da leitura, como a inclusão de desenhos, adesivos ou fotos.

6. As fichas com os nomes das crianças da turma devem ser todas da mesma cor.

7. Não utilizar na escrita letras iniciais de outras cores.

Não é esperado que as crianças acertem, de pronto, a escolha do cartão com o seu nome ou identifiquem imediatamente o "dono" do nome sorteado. A professora é quem atua como leitor, após a escolha da criança, lendo o nome em voz alta e usando essa oportunidade para assinalar características desse nome (por exemplo: "Olhem, esse nome começa com a mesma letra da Camila... é o nome do Caio"; "aqui está escrito Gabriel, tem alguém aqui na sala que o nome termina do mesmo jeito que o dele?" etc.), alimentando, assim, a reflexão das crianças sobre a escrita de seus nomes e ajudando-as a identificar elementos que permitam antecipar o teor de outras escritas, a partir de uma letra

inicial conhecida que faz parte de um título, de aspectos para identificar o nome de um autor preferido, do reconhecimento do nome de um animal estudado pela turma em uma enciclopédia etc.

Outros nomes também se constituem em palavras estáveis para as crianças – como o nome de produtos muito conhecidos que aparecem em rótulos ou embalagens, o título (ou parte dele, no caso de títulos que são nomes compostos) de uma história preferida pela turma, de uma parlenda – e é importante propor situações em que a leitura dessas palavras é investigada pela turma:

* Em uma roda em que se observam rótulos e embalagens para descobrir a que produtos se referem e as crianças que têm essas palavras como estáveis podem compartilhar seu conhecimento, a professora pode estabelecer relações com outras palavras conhecidas pela turma (“Tem alguma criança aqui na sala com um nome que começa com a mesma letra do Sucrilhos?”; “Descobri um rótulo aqui que termina do mesmo jeito que o Igor, alguém descobre qual é?”) e as crianças têm oportunidade de ampliar seu conjunto de palavras estáveis.



Figura 96 – Sesc no Distrito Federal

* Em uma roda de biblioteca, a professora pode perguntar às crianças se há alguma palavra conhecida nos títulos dos livros, explorar com as crianças as palavras citadas pelo grupo, estabelecendo relações com nomes de crianças da turma, ou, no caso das crianças não identificarem ainda nenhuma palavra estável nos títulos, a professora pode propor ao grupo a observação de alguma, como no caso de uma palavra se repetir em vários títulos (“Contos de Grimm”, “Contos de Andersen”, “Contos da Carochinha” etc.). Nesse caso, vale a pena ler em voz alta os títulos e conversar com as crianças sobre a palavra que aparece em todos os títulos, convidar as crianças a encontrá-la, fazer uma lista com os livros em que essa palavra aparece e deixá-la por algum tempo no mural da sala.

* Em uma pesquisa sobre animais – os animais que vivem nos desertos, por exemplo – vale a pena construir com as crianças uma lista com os animais dos quais se procuram informações. Essa lista de nomes vai ajudar a classe na busca de informações e alimentar a lista de palavras estáveis.



Figura 97 – Sesc no Distrito Federal

Esse sentido fica claro para as crianças quando precisam identificar seus materiais, quando registram os nomes dos integrantes de um grupo, quando anotam os responsáveis por uma proposta, quando registram o empréstimo de um livro, quando anotam aniversariantes de um determinado mês etc. Longe de serem exercícios repetitivos, situações como essas guardam o sentido social que a escrita de nomes traz e permitem às crianças o contato com informações seguras sobre o sistema alfabético, pois o nome é uma palavra estável, não tem plural, nem gênero, e sabe-se que sempre é escrito da mesma maneira. Assim, ao imitar a escrita do nome, tal como está no cartão ou filipeta, começam a identificar algumas regularidades como a ordem em que as letras aparecem, relacionando alguns aspectos da sonoridade do nome com sua escrita. Essas observações vão alimentar outras escritas espontâneas (e leituras), contribuindo para o avanço de suas hipóteses sobre o sistema alfabético.

Uma orientação didática para o trabalho com práticas de escrita na Educação Infantil é fazer do espaço um ambiente rico em informações que as crianças possam utilizar como pistas para os momentos em que precisarão escrever: listas dos títulos das histórias lidas na semana, cartazes com o nome (e outras informações) dos animais que estão sendo estudados, a rotina da sala – que sempre traz algumas palavras iguais (por exemplo: leitura, roda de conversa, lanche etc.), o alfabeto, a lista com os nomes das crianças da sala.

É importante criar uma postura com relação à leitura e à escrita, segundo a qual todos estão, desde sempre, "autorizados" a interagir e a produzir materiais escritos, embora, a princípio, não o façam convencionalmente. Desde muito pequenas, as crianças produzem escritas espontâneas, enquanto brincam, desenham, registram informações e nomeiam objetos. Essas escritas não são mera brincadeira, muito menos traços vazios. Ao contrário, é a ocasião em que as crianças colocam em jogo o que pensam sobre o sistema de escrita. Por isso, trata-se de uma prática a ser estimulada.

Além disso, as escritas espontâneas produzidas pelas crianças permitem à professora de Educação Infantil um excelente campo de intervenções: ao pedir que a criança interprete suas escritas, logo após produzi-las, é possível fazer observações que alimentem a reflexão dela sobre o sistema de escrita, como, por exemplo, quando se observa que ela utiliza as mesmas letras para escrever palavras bem diferentes, quando todas as palavras são escritas com a mesma quantidade de letras, quando uma palavra começa ou termina como o nome da criança, mas ela ainda não usa essa informação para escrevê-la etc.

Outro motivo para preservar na rotina espaços para a escrita espontânea é que ela sempre está ligada com as práticas sociais reais de escrita, ou seja, o sentido está sempre presente.

Quando as crianças são convidadas a escrever uma parlenda que já sabem de memória ou uma lista com títulos de contos que ouviram na semana, o conteúdo da escrita já está, de antemão, resolvido, e as crianças podem se dedicar integralmente a pensar em como escrever, quais letras usar, quando colocar espaços, como alinhar o texto. Por isso, essas são situações ricas para proporcionar a reflexão sobre o sistema de escrita e permitem à professora intervir, por exemplo, perguntando sobre quais letras usar no início ou no final das palavras, ajudando-as a estabelecer relações com palavras de seu repertório pessoal, como o seu nome, o dos colegas, o da professora.

Além das situações em que as crianças escrevem por si próprias, do seu jeito, é preciso que a professora proponha outras em que o foco não esteja na reflexão sobre o sistema de escrita, mas, sim, sobre a linguagem com que se escreve. São as propostas em que as crianças produzem oralmente textos escritos, ditando-os à professora. Elas respondem a alguns propósitos educativos importantes: para que possam se apropriar das funções sociais da escrita – guardar de memória dados e situações, comunicar-se a distância, narrar histórias para o deleite alheio etc. – levando em conta o destinatário; conheçam algumas características dos gêneros textuais, se apoiando em elementos de textos de um determinado gênero que fazem parte do repertório de leituras da sala para produzir novas

versões ou textos de autoria. Propor situações como essas tem como objetivo possibilitar que se aproximem do processo de produção textual, planejando o conteúdo de seus textos, compartilhando ideias para estruturar sua escrita, voltando ao texto para revisá-lo e editá-lo.

As propostas de escrita devem se articular em torno de um sentido e de uma finalidade comunicativa compartilhada, além de responder a um propósito educativo estabelecido pela professora. Como no caso da escrita de um bilhete aos pais para informá-los de um projeto que estão realizando, a finalidade educativa pode ser contar-lhes que a turma está pesquisando brincadeiras antigas, e pedir sua contribuição, por meio do relato de quais brincadeiras participavam quando eram crianças e da descrição de suas preferidas. O propósito educativo pode ser criar uma situação que favoreça produzir, textualizar e revisar a escrita de um bilhete, levando em conta o destinatário: selecionando as informações importantes para serem compartilhadas com as famílias, refletindo se o modo como ficou escrito diz tudo o que a turma queria dizer, se ficará claro para as famílias, empregando fórmulas de apresentação e despedida adequadas a esse público etc.

PARA SABER MAIS

Antes, durante e depois da leitura em voz alta. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/antes-durante-e-depois-da-leitura-em-voz-alta/. Acesso em: 17 fev. 2023.

AUGUSTO, Silvana. Linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil. Disponível em: http://docplayer.com.br/7889423-A-linguagem-oral-e-as-criancas.html. Acesso em: 17 fev. 2023.

AUGUSTO, Simone; SAMORI, Débora Perillo. Vamos ler para aprender. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/vamos-ler-para-aprender/. Acesso em: 4 jan. 2023.

BAGATINI, Teresinha Osmari. Alto e em bom som: a importância da leitura em voz alta no processo inicial de alfabetização. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-21/alto-e-em-bom-som-a-importancia-da-leitura-em-voz-alta-no-processo-inicial-de-alfabetizacao/. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. Alfabetização e educação infantil: relações delicadas. *Avisa Lá!*, n. 27. Disponível em: http://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-17/alfabetizacao-e-educacao-infantil-relacoes-delicadas/. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. Era uma vez pra crianças pequenas. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/era-uma-vez-para-criancas-pequenas/. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina; RANA, Debora; NALINI, Denise. Nome próprio na alfabetização. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-41/nome-proprio-na-alfabetizacao/#:~:text=Ele%20propicia%20%C3%A0s%20crian%C3%A7as%20a,nenhuma%20letra%20dita%20pelo%20professor. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina; SISLA, Eliana Chalmers; NALINI, Denise. O espaço e a leitura. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/noticias/o-espaco-e-a-leitura/. Acesso em: 17 fev. 2023.

A comunicação pela escrita. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/a-comunicacao-pela-escrita/. Acesso em: 17 fev. 2023.

CORTEZ, Clélia. Escrita do nome próprio – um passaporte para o mundo alfabético. *Avisa Lá!* Disponível em: http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/escrita-do-nome-proprio-um-passaporte-para-o-mundo-alfabetico/. Acesso em: 17 fev. 2023.

EMILIA Ferreiro: a importância de escrever conforme suas ideias. *Nova Escola*. https://novaescola.org.br/conteudo/4120/emilia-ferreiro-a-importancia-da-crianca-escrever-conforme-suas-ideias#:~:text=A%20especialista%20em%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Emilia,crian%C3%A7as%20escrevam%20conforme%20suas%20ideias. Acesso em: 17 fev. 2023.

GASTALDI, Maria Virgínia et al. Prazeres e saberes de leitores não convencionais. *Avisa Lá!* https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-19/prazeres-e-saberes-de-leitores-nao-convencionais/. Acesso em: 17 fev. 2023.

GUILHERME, Denise. Qual a diferença entre ler e contar histórias. *Nova Escola.* Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3859/qual-e-a-diferenca-entre-ler-e-contar-historias#:~:text=Denise%20Guilherme%2C%20formadora%20de%20professores,agregar%20outros%20elementos%20ao%20enredo. Acesso em: 17 fev. 2023.

A importância do nome próprio e da escrita no infantil. *Escola Interação*. Disponível em: https://www.escolainteracao.com.br/a-importancia-do-nome-proprio-e-a-escrita-no-infantil/ . Acesso em: 17 fev. 2023.

NALINI, Denise. O que fazer após ler uma história para crianças. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-que-fazer-apos-ler-uma-historia-para-as-criancas/. Acesso em: 17 fev. 2023.

NEVES, Nancy Ferreira das. Um dia depois do outro para ler e escrever: *Avisa Lá!* https://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didadico/um-dia-depois-do-outro-para-ler-e-escrever/. Acesso em: 17 fev. 2023.

RODRIGUES, Brenda. Leitura e literatura na primeira infância: ler antes de saber ler. Instituto Brasil Solidário. Disponível em: Instituto Brasil Solidário https://docplayer.com.br/222257288-Leitura-e-literatura-na-primeira-infancia-ler-antes-de-saber-de-ler.html. Acesso em: 17 fev. 2023.

REDESCOBRIR o lugar da leitura na escola. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-30/redescobrir-o-lugar-da-leitura-na-escola/#:~:text=Um%20investimento%20na%20reflex%C3%A3o%20sobre,da%20leitura%20e%20da%20escrita. Acesso em: 17 fev. 2023.

SESC. Ensino Bi/Multilíngue no Sesc. Disponível em: https://sescdn.sharepoint.com/sites/GerenciadeEducao/Documentos%20Compartilhados/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FGerenciadeEducao%2FDocumentos%20Compartilhados%2F17%5FEduca%C3%A7%C3%A3o%20Bil%C3%ADngue%2FEnsino%20BI%5FMultil%C3%ADngue%20no%-20Sesc%2Epdf&parent=%2Fsites%2FGerenciadeEducao%2FDocumentos%20Compartilhados%2F17%5FEduca%C3%A7%C3%A3o%20Bil%C3%ADngue. Acesso em: 17 fev. 2023.

TABACH, Julia. Como trabalhar escuta, fala, pensamento e imaginação na Educação Infantil. Ensino Guia Educação. Disponível em: https://canaldoensino.com.br/blog/como-trabalhar-escuta-fala-pensamento-e-imaginacao-na-educacao-infantil . Acesso em: 17 fev. 2023.

TONELLO, Denise. O carteiro chegou. *Avisa Lá!* Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/o-carteiro-chegou/. Acesso em: 17 fev. 2023.

Vídeo:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – campos de experiência na BNCC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VfOwIGNlq0A.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Leitura e escrita na educação infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Urhz4W27pMc.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Para as crianças se encantarem com os livros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=siU1QwvAiHU.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Pensamento infantil: a narrativa da criança. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1pyojtilb4Y.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Podcast:

Conta pra mim? Disponível em: https://open.spotify.com/show/4srTTTCfX3n3HXnlJBBcZc.
Acesso em: 17 fev. 2023.

E se... Disponível em: https://open.spotify.com/show/2lqVWnU0mQ3eBuQHnLJgdu?si=MbrpmwOnR0CK81slDVkJ9g&nd=1. Acesso em: 17 fev. 2023.

Fafá Conta. Disponível em: https://open.spotify.com/show/6mFbDRVlxIzAwcydRNWIwl.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Historinhas para dormir bem. Disponível em: https://open.spotify.com/show/6MjV0se22rS8EUUzn7Mejo.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Imagina só. Disponível em: https://open.spotify.com/show/6hTDudsEOUvMZr4vUnyQ5U.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Instagram:

Escola Gaia. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ch_HI0UsTll/?igshid=NDRkN2NkYzU%3D.
Acesso em: 17 fev. 2023.

Campo de experiência: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

Desde muito pequenas, as crianças se revelam curiosas acerca do funcionamento do ambiente à sua volta. Gostam de tocar animais domésticos, seguir formigas em suas trilhas, colecionar folhas, flores, tatuzinhos e caracóis, correr atrás de borboletas, desmontar brinquedos para ver como funcionam, brincar de serem outras pessoas ou animais, pisar em poças d’água, tomar banho de chuva, cutucar bichinhos, fazer construções, conhecer as histórias do mundo, imaginar-se em pirâmides do Egito etc. À medida que brincam com os elementos presentes no entorno ou com os conhecimentos sobre culturas diferentes da sua, vão se tornando mais autônomas e capazes de se integrarem socialmente. Na interação com a família, vivenciando diferentes contextos, as crianças participam de explorações e descobertas que envolvem conhecimentos sobre espaço, tempo e quantidades. Respondem perguntas referentes à sua idade, observam o uso do dinheiro quando acompanham os adultos às compras, são pesadas e medidas quando vão ao médico, calculam a distância entre um local e outro, exploram os objetos de seu entorno, mudam os canais da televisão, entre outras. Assim, elaboram diversos conhecimentos sobre os números, o espaço que as rodeia, as relações e transformações que acontecem na vida cotidiana, as formas e as medidas, que variam de acordo com suas experiências.

Por serem tão curiosas e exploradoras, as crianças, em certa medida, assemelham-se aos cientistas, uma vez que, além de terem interesse pelos mesmos assuntos, também fazem experimentos e observações cuidadosas, formulam hipóteses sobre



Figura 98 – Sesc em Goiás



Figura 99 – Sesc na Bahia

os fenômenos que observam, criam explicações para esses fenômenos e, muitas vezes, testam essas explicações (CAVALCANTI, 1995, p. 9). Embora cheguem a um mundo que já está pronto antes de nascerem, elas são plenamente capazes não só de se apropriarem de elementos da cultura adulta como de produzirem sua própria cultura criando novas relações, interpretações e produções expressivas mais condizentes com o modo infantil de pensar e agir sobre o mundo. Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo como campo de pesquisa, não apenas com relação às próprias ações, mas também ao espaço que ocupam e aos tempos das situações que vivem. Quando um bebê repete inúmeras vezes o mesmo jogo de exercício, por exemplo, jogando objetos ou empilhando certa quantidade de blocos até que eles caiam – e deliciando-se com isso – está, na verdade, se certificando de fenômenos físicos que envolvem equilíbrio e resistência de materiais.

Sem dúvida as pesquisas dos bebês acontecem espontaneamente, mas, na escola, é possível observar os interesses das crianças e ampliá-los, alimentando seu espírito de investigação. Nesse sentido, mais uma vez percebe-se o quanto é importante a organização de ambientes ricos, diversificados e propícios a essas pesquisas.

Uma das experiências que merece atenção nos currículos de Educação Infantil é a do contato com a Natureza, talvez a característica de uma pedagogia brasileira ainda negligenciada e que seja preciso assumir com mais coragem e intencionalidade. Ainda é



Figura 100 – Sesc em Minas Gerais

muito comum que os espaços externos sejam considerados menos importantes, que sejam menos utilizados ou ainda associados à tradicional ideia de "recreio", determinando que as crianças passem pouco tempo ao ar livre nas creches e escolas. Porém, em um país como o nosso, as experiências ao ar livre podem ser muito mais valorizadas, considerando o clima na maior parte do ano e a riqueza das descobertas que o ambiente natural oferece às crianças. No espaço externo podem vivenciar experiências sensoriais relativas à temperatura, ao vento, ao frio, à chuva, ao calor, à luz e à ausência dela, bem como conhecer plantas e animais.

No que diz respeito ao corpo e ao movimento, o espaço externo também se apresenta como campo de exploração e descobertas: correr, pular, brincar, subir, descer e tantas outras ações incentivam a percepção de si mesmas e a observação de aspectos



Figura 101 – Sesc em Rondônia

como a respiração, os batimentos cardíacos, a sede, o cansaço, o suor, e também convida as crianças a pensar sobre relações que envolvem distância, altura, deslocamento. As vivências com a exploração, a descoberta e as brincadeiras na natureza e seus elementos são fundamentais para o desenvolvimento infantil integral, além do aprendizado por si só.

O contato com os elementos da natureza como árvores, plantas, terra, areia, pedras, gravetos, permite às crianças perceber suas propriedades, identificar sensações, fazer comparações, aprendendo que também elas são parte da natureza e, portanto, precisam respeitar e cuidar do meio ambiente.

Vivenciar esses tipos de contextos possibilita às crianças desenvolver aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos e imaginativos que provocam interações capazes de incentivar nelas a cooperatividade, a troca de saberes, o esforço individual e coletivo nas experiências construtivas.

Estar ao ar livre permite igualmente às crianças observar e cuidar de plantas e animais. Cultivar flores ou uma horta e ter a oportunidade de acompanhar o crescimento dos vegetais, colhendo-os e com eles preparando comidas, é uma experiência de grande valor. Com relação aos animais, as crianças podem aprender desde cedo a observá-los no próprio ambiente, sem retirá-los da Natureza, utilizando vocabulário, procedimentos e instrumentos adequados para não lhes causar mal.

Também a elaboração de massas, tintas e misturas feitas com materiais naturais e a preparação de receitas culinárias oferecem oportunidade às crianças de observar propriedades físicas e transformações químicas, por meio da relação entre substâncias ou da ação do calor. São experiências bastante significativas para essa faixa etária por serem permeadas de afetividade, que é uma característica do pensamento das crianças pequenas, presente em seus processos de construção de conhecimentos. Isso contribui para a constituição de sua própria identidade e, ao mesmo tempo, para a construção de atitudes de cuidado do ambiente e para a sustentabilidade do planeta.

Cabe, pois, às instituições de Educação Infantil gerar indagações e interesse, além de possibilitar que os pequenos tenham oportunidades para ampliar suas experiências de modo que



Figura 102 – Sesc em Pernambuco



Figura 103 – Sesc no Acre

possam, em segurança, entrar em contato com a natureza, com diferentes manifestações e bens culturais, atuando como protagonistas nas experiências de aprendizagem.

Direitos de aprendizagem e campo de experiência

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao campo de experiência Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações (MEC, 2018, p. 72) se relacionam no cotidiano da escola da infância, garantindo que as crianças possam:

* **Conviver** com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião e em práticas sociais estabelecendo relações de pesar, medir e quantificar.

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

* **Participar** de situações que propiciem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador, ampulheta, régua, seringa, balança, calculadora, relógio, celular, entre outros.

* **Explorar** e identificar as características do mundo natural e social, nomeando, reagrupando, quantificando, medindo, ordenando, segundo critérios diversos.

* **Expressar** suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, situações cotidianas, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações em áudio e vídeo, escritas e outras linguagens.

* **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.



Figura 104 – Sesc no Piauí

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
Descobrir, perceber e nomear diferenças e semelhanças de objetos e materiais diversos a partir da sua exploração.	Explorar e comparar objetos, considerando suas características – espessura, textura etc.	Selecionar e ordenar objetos e figuras, considerando seus atributos.
Perceber, em situações de explorações, brincadeiras e interações, as funções de objetos e materiais diversos.	Demonstrar noções das funções de objetos e materiais a partir do seu uso em ações cotidianas, por meio de músicas, de atividades lúdicas e da brincadeira de faz de conta.	Perceber, demonstrar e compreender a partir da exploração, da visualização de imagens e de vídeos, que objetos e materiais diferentes podem desempenhar funções semelhantes.
Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
	Observar e perceber as transformações naturais e induzidas em situações que envolvam experimentos, produção de receitas, observação e manipulação de elementos da natureza etc.	Observar, relatar e descrever relações entre os objetos provocadas por reações físicas – movimento, flutuação, força, equilíbrio.
Vivenciar com adultos e crianças, dentro e fora da instituição, situações de cuidados com plantas e animais.	Reconhecer os cuidados necessários que plantas e animais requerem para saúde, bem-estar e manutenção de sua vida.	Demonstrar, em ações cotidianas, respeito pela natureza e todas as suas formas de vida, reconhecendo-se como parte integrante do meio, em uma relação de interdependência.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	Desenvolver noções de proteção com animais peçonhentos e plantas tóxicas.	Reconhecer e identificar animais peçonhentos e plantas tóxicas para autoproteção.
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
	Conhecer e relacionar os diferentes tipos de animais e plantas, identificando suas características e espécies.	Desenvolver noções de pesquisa e de sistematização do conhecimento, reconhecendo internet, vídeos, livros, entrevistas com pessoas da comunidade etc. como fontes de informações.
Explorar e descobrir o ambiente natural, interagindo com terra, areia, água, gravetos, folhas, luz solar, vento, na instituição e em visitas a parques, hortas, jardins, praças etc.	Desenvolver e compreender noções de cuidado com os recursos naturais – água, alimentos, ar e solo – a partir de vivências com outras crianças e adultos, dentro e fora da instituição.	Compreender questões que ameaçam a vida no planeta Terra – mudanças climáticas, perda da biodiversidade, consumo exacerbado, descarte de resíduos de maneira incorreta – que possibilitem o uso consciente dos recursos naturais.
	Reconhecer a importância do campo como fonte de recursos naturais.	Identificar os espaços de onde vêm os alimentos utilizados no dia a dia, valorizando o campo como fonte de recursos naturais indispensáveis para a sobrevivência de centros urbanos.
Participar de interações, brincadeiras, situações com músicas e vídeos que envolvam a recitação de números.		
Vivenciar situações em que os números são utilizados – gesto para representar a idade, quantidade de irmãos ou objetos etc.	Reconhecer e identificar os diferentes contextos em que os números são utilizados – endereços, datas, distâncias, números de telefones, placas de automóveis, tamanhos de roupas e sapatos etc.	Identificar e compreender a utilização de números no seu contexto diário como indicador de quantidade, de ordem e de código.
Participar de brincadeiras, de jogos e de situações do cotidiano, em que são realizadas contagens orais.	Registrar quantidades utilizando-se de recursos pessoais – bolinhas, pauzinhos, outros desenhos – em contextos variados.	Registrar com números, quantidades, datas, resultado de um jogo, peso, altura, idade etc.
	Agrupar e registrar dados coletados sobre variados assuntos (preferências, pesquisas de opinião) por meio de diferentes linguagens.	Registrar quantidades em diversas situações, para construção de tabelas e gráficos.
Vivenciar situações-problema próprias do cotidiano – divisão de brinquedos, encontrar um objeto escondido – com outras crianças e adultos.	Participar da resolução de situações-problema advindas do contexto – distribuição de brinquedos, organização da sala etc. – expondo suas ideias e o raciocínio utilizado.	Vivenciar e solucionar situações-problema, utilizando cálculo mental, material concreto e registros variados em diferentes contextos.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Desenvolver, na exploração de objetos, a percepção de mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, mais grosso, mais fino, mais baixo, mais alto, mais curto, mais comprido.	Demonstrar, em situações do cotidiano, a comparação de comprimentos, capacidade ou massas, nas produções de receitas, em brincadeiras variadas, nas resoluções de situações e problemas, na coleta de informações da turma (peso, altura), entre outros.	Conhecer e utilizar instrumentos de medidas convencionais: balança, fita métrica, copo medidor, trena, e não convencionais: passos, palmos, copos, pratos, cuias, em situações do cotidiano, comparando comprimentos, capacidades ou massas.
	Reconhecer, em situações cotidianas, feiras, visitas a comércios do bairro, e em brincadeira de faz de conta, o dinheiro e seus valores, refletindo, com o auxílio do adulto, sobre a necessidade de fazer escolhas com o que gastar.	Ter noção da função dos cartões de crédito e de dinheiro, relacionando valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, em situações cotidianas e em brincadeiras, desenvolvendo consciência sobre o seu uso.
Conviver e reconhecer pessoas e grupos sociais diversos.	Expressar, nas interações e brincadeiras de faz de conta, o conhecimento dos diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos na família, no trabalho, nos movimentos sociais e em espaços de manifestações culturais.	Entender a organização dos grupos sociais e da vida em sociedade a partir dos papéis que os sujeitos desempenham e das relações de interdependência estabelecidas entre eles.
Vivenciar hábitos, costumes e rituais próprios do seu grupo social.	Conhecer, identificar e descrever semelhanças e diferenças da cultura do grupo ao qual pertence, em relação, a outros de localidades e épocas diferentes, por meio de histórias, brincadeiras etc.	Compreender, a partir de variadas fontes históricas – documentos oficiais, gravuras, histórias, imagens, objetos – a organização de grupos sociais em diferentes lugares e épocas.
Vivenciar e explorar dispositivos tecnológicos, como celulares, máquinas fotográficas, gravadores, projetores e filmadoras em situações do cotidiano.	Reconhecer a função das tecnologias digitais, entretenimento, pesquisa, comunicação etc., utilizando-as, com orientação de um adulto, em situações cotidianas e nas brincadeiras.	Ter noções da influência das tecnologias no dia a dia das pessoas, percebendo seus aspectos positivos e negativos, no que se refere à saúde, conforto, comunicação, relações sociais, degradação do meio ambiente etc.
Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação a sua própria posição, utilizando termos como em cima, embaixo, perto, longe, à direita, à esquerda, ao lado, em frente, atrás, primeiro, último.	Reconhecer e registrar noções de distância: perto, longe, tendo como referência o próprio corpo.
	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Explorar, reconhecer e nomear os diferentes espaços da instituição e do entorno, observando suas semelhanças e diferenças.	Identificar, relatar e descrever trajetos realizados, casa-instituição, passeios na comunidade, visita a vizinhos e familiares etc.	Compreender, a partir de imagens, de vídeos e de fotografias, as intervenções realizadas pelos homens (mudanças e permanências) em lugares de sua vivência.
	Explorar as diferentes formas de representação de espaços e localidades, desenhos, fotografias, planta baixa, mapas, globos terrestres etc.	Conhecer e entender as representações e localidades de espaços geográficos por meio de desenhos, fotografias, mapas, pesquisa de campo.
		Representar, de várias formas, espaços vivenciados no cotidiano, desenvolvendo noções de localidades de espaços geográficos.
Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc. em contextos diversos.	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	Reconhecer e relacionar os períodos do dia com as ações que são realizadas cotidianamente, café da manhã, almoço, lanche, jantar, sono.	Relacionar a sucessão do tempo (dia) com o movimento da Terra, por meio da observação da posição do sol, de desenhos, ilustrações, textos, vídeos etc.
Sentir mudanças no clima – quente, frio, úmido, seco, nublado, ensolarado – e manifestar por meio de expressões corporais o que lhe causa conforto e bem-estar, bem como desconforto e mal-estar.	Identificar o clima da sua região, períodos de chuva e de seca, e as interferências que causam no dia a dia, por meio de diferentes linguagens, observações e uso das tecnologias.	Compreender o que caracteriza as estações do ano – verão, outono, inverno, primavera – percebendo as transformações que ocorrem na paisagem e no clima.
	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	
		Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Orientações didáticas no campo de experiência

As experiências dos bebês e das crianças bem pequenas neste campo de experiências estão fortemente ligadas à possibilidade de se oferecer a eles observar, perceber e explorar. Relacionam-se, portanto, à diversidade do ambiente pensado para as crianças e suas interações com a Natureza. Aproveitar tudo o que a creche pode oferecer em seus espaços internos e externos é direito de todas as crianças e as professoras devem se organizar para não privá-las das experiências de brincar lá fora, com água ou terra, molhar-se e secar-se, observar bichos de jardim ou perceber que as nuvens escuras diminuem a luz do dia e prenunciam chuva.

Embora os pequenos façam explorações do ambiente mesmo sem as intervenções dos mais velhos, suas possibilidades de observação ampliam-se muito quando é estabelecida uma parceria entre crianças e adultos nesse tipo de proposta.

As observações podem ocorrer de maneira direta, quando olhar para o objeto "a olho nu" for suficiente para a compreensão dos fenômenos que se pretende estudar, ou indireta, quando é necessário o uso de instrumentos de ampliação ou aproximação da imagem ou de recursos audiovisuais para a compreensão do fenômeno.

Vale lembrar que o procedimento de observar, além de ser uma característica cultural marcante, possibilita o contato com instrumentos tecnológicos que auxiliam nessa proposta, tais como lupas, telescópios, binóculos, pinças, placas de Petri, microscópios etc.



Figura 105 – Sesc no Rio Grande do Sul

É imprescindível que haja muitas oportunidades de se fazerem observações diretas ao longo de todo o período da Educação Infantil. Para isso, é necessário que a professora crie condições em que essas observações ocorram de maneira organizada e tornem-se cada vez mais conscientes para as crianças.

Assim, para a observação de fenômenos físicos, por exemplo, é interessante a proposição de brincadeiras envolvendo o deslizamento de objetos em rampas; flutuação de objetos em água; brincadeiras com sombra; transferência de água entre potes de diferentes tamanhos e formatos utilizando funis e mangueiras como auxiliares; brincadeiras de soprar papéis, bexigas e pequenos objetos usando apenas a boca ou canudinhos de espessuras diferentes; jogos de equilíbrio; brincadeiras com caixas e objetos

cilíndricos em que as crianças possam descobrir maneiras diversas de transportar brinquedos ou elas próprias.

Por meio da repetição de algumas dessas brincadeiras exploratórias, elas vão elaborando seus saberes sobre o funcionamento do mundo físico e tornando-se mais autônomas nas interações com os objetos. É interessante que, depois das brincadeiras, haja oportunidades de verbalizarem o que fizeram, contando umas para as outras nas rodas de conversa, e que a professora as ajude a aprimorar suas habilidades de manipular os objetos para obter os resultados desejados, por meio da proposição de situações-problema e questões para discussão. As crianças precisam, também, poder testar as hipóteses formuladas. Vale lembrar que nem sempre as hipóteses são verbalizadas, pois especialmente as de menor idade muitas vezes ainda não conseguem fazer essas formulações. Isso obriga a professora a ficar muito atenta às ações que elas praticam, realizando registros escritos e fotográficos para estudo/análise posterior.

Se, por exemplo, o adulto percebe que uma criança está motivada a brincar fazendo objetos cilíndricos ou redondos rolarem no chão e, ao tentar repetir o mesmo movimento com um objeto cúbico, fica intrigada por não conseguir o mesmo resultado, é desejável que a educadora providencie mais objetos com arestas para criar condições em que ela perceba quais características são necessárias para que as coisas rolem em uma superfície plana.



Figura 106 – Sesc na Bahia



Figura 107 – Sesc em Santa Catarina

As observações diretas também possibilitam o contato com fenômenos biológicos – como a germinação e crescimento de plantas ou o deslocamento de pequenos animais – e com fenômenos químicos, como ocorre nas propostas exploratórias envolvendo as misturas, o que permite que observem, por exemplo, os diferentes resultados de coloração em misturas de substâncias ácidas, básicas ou neutras (vinagre, sal, açúcar, sabão em pedra,



Figura 108 – Sesc no Pará

bicarbonato de sódio etc.) com a água obtida a partir da fervura de repolho roxo; ou, ainda, descubram que alguns sólidos desaparecem (dissolvem-se) quando misturados em água e outros se depositam no fundo dos recipientes (são insolúveis).

Animais de jardim, flores, frutas, animais domésticos e plantas de diferentes portes podem ser observados de maneira mais rica quando as crianças são provocadas a descobrir novos detalhes e a responder questões formuladas por elas mesmas ou propostas por adultos. Assim, ao olharem atentamente e fazerem comparações entre tamanhos, formatos e texturas das folhas presentes no jardim da escola, vão percebendo que as plantas têm diferentes variedades. Se houver um viveiro com pequenos animais mantidos na escola, terão oportunidades de observar como esses bichos se alimentam, qual o aspecto de suas fezes, se há alguma preferência de local para ficarem dentro do viveiro, em que horário ficam mais ativos e, até, em alguns casos, como se reproduzem. Caracóis e tatuzinhos são espécies que procriam facilmente em cativeiro e a observação dos filhotes costuma ser motivo de muita alegria, interesse e descobertas por parte das crianças.

Essas observações lhes possibilitam perceber que nem todos os filhotes recebem os cuidados parentais como elas próprias (filhotes humanos) e que, muitas vezes, os filhotes são muito diferentes dos adultos (como ocorre com as lagartas). A partir de reflexões como essas, as crianças têm oportunidades de reconhecerem-se como seres vivos (comem, alimentam-se, descansam, movimentam-se), mas com diferenças próprias da espécie a que pertencem.

No ambiente natural, elas ainda podem fazer observações diretas de fenômenos meteorológicos (chuva, formação de nuvens, estações do ano) e de elementos abióticos, tais como tipos de solos e rochas ou formação de sombras.

Entre os objetos passíveis de observações diretas, estão aqueles pertencentes ao ambiente construído, como edificações, automóveis, telefones, brinquedos etc.



Figura 109 – Sesc no Tocantins



Figura 110 – Sesc na Bahia

As observações indiretas são adequadas em dois tipos de situações: quando é necessária a utilização de algum instrumento de ampliação de imagens, – como lupas, microscópios, binóculos ou telescópios – ou quando o objeto de estudo não pode ser mantido na escola, como, por exemplo, animais de grande porte, como leão, lobo-guará, elefante etc.

No primeiro caso, as observações oferecem oportunidades não só de aprender a utilizar alguns desses instrumentos como de reconhecer os contextos de sua utilização e, até mesmo, de que as crianças se tornem capazes de recorrerem a esses instrumentos quando sentirem necessidade.

Nas situações em que o objeto de estudo não está acessível, diversas observações podem ser feitas a partir de ilustrações de livros ou pelo uso de recursos audiovisuais. Com o uso desses recursos, as crianças podem observar como é a estrutura do corpo dos animais, como se comportam em ambiente natural e, até mesmo, por meio de desenhos esquemáticos, conhecer as estruturas internas dos bichos, plantas ou até mesmo de máquinas.

Instrumentos científicos e produtos tecnológicos

Não podemos deixar de lembrar que o uso de instrumentos é um aspecto muito marcante na cultura científica, uma vez que interferem diretamente no modo como os conhecimentos são produzidos. Eles são utilizados pelos cientistas para diversas finalidades: visualização de objetos/seres vivos pequenos ou distantes, facilitação do manuseio, auxiliar em cálculos complexos, fazer medidas com precisão, fazer inferências sobre a ocorrência de fenômenos etc. Para as crianças, costuma ser muito interessante e divertido poderem conhecer algumas dessas ferramentas e, quando possível, manuseá-las.

Como já mencionamos, alguns dos equipamentos de observação utilizados por cientistas para a ampliação de imagens podem ser disponibilizados para as crianças, tanto em situações de estudo propriamente dito quanto nos jogos simbólicos. Os microscópios, por exemplo, são delicados



Figura 111 – Sesc na Paraíba



Figura 112 – Sesc na Paraíba

e exigem certa precisão para que as imagens das estruturas se tornem visíveis e, por isso, não é recomendável que as próprias crianças os manipulem. Apesar disso, elas costumam sentir-se bastante incentivadas a olhar pela ocular, visualizar as imagens, conhecer objetos de uso científico (como lâmina, lamínula, pinça e conta-gotas) e aprender seus nomes.

Há, também, instrumentos menos sensíveis e que não oferecem qualquer risco às crianças, como pinças, lupas, placas de Petri feitas em material plástico, binóculos, conta-gotas etc. Ao aprender a mexer nesses materiais, as crianças não só ampliam suas possibilidades de atuação no ambiente como vão compreendendo seu funcionamento e identificando as situações em que o uso de instrumentos pode facilitar suas ações.

Além dos instrumentos utilizados nas atividades científicas, há ainda os produtos tecnológicos que são largamente utilizados em nosso dia a dia e que são resultados de descobertas e invenções relacionadas a fenômenos científicos, como, por exemplo, os telefones (fixos ou celulares), aparelhos elétricos, computadores, automóveis, bússolas, lunetas, calculadoras, relógios e máquinas em geral.

Para as crianças que vivem em espaço urbano é muito difícil imaginar o mundo sem celulares ou televisão. Conhecer um pouco da história da invenção e da evolução desses aparelhos as ajuda a perceber as produções tecnológicas como produções humanas e compreender melhor o papel social que ocupam. Pode ser muito intrigante imaginar como seria sua própria rotina se não houvesse tais aparelhos, e pensar que pessoas de sua família já viveram assim. Como as comunicações aconteciam? O que as pessoas faziam para se distraírem? A que horas iam dormir? Como se deu a continuidade do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil diante do período pandêmico? Como a tecnologia favoreceu, e qual a sua relevância para esse processo?



Figura 113 – Sesc no Espírito Santo

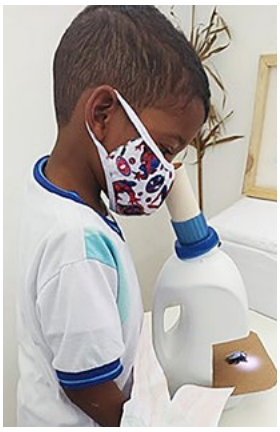


Figura 114 – Sesc na Bahia

Desse modo, elas vão tendo condições de localizar-se histórica e culturalmente na sociedade em que vivem.

Palavras, imagens e ciências

É importante que as práticas relacionadas a relações e transformação na Educação Infantil tenham acesso, também, aos modos particulares de utilização das linguagens verbal e visual próprias da cultura científica. Para isso, é imprescindível que as crianças tenham não só oportunidades abundantes de contato com textos de divulgação científica como de refletir e tomar consciência da natureza desse tipo de material informativo.

A disponibilidade de textos informativos e literários de boa qualidade, que incluam ilustrações abundantes, diversificadas e impressas com boa resolução, deve fazer parte dos critérios utilizados pela professora para a escolha do tema a ser desenvolvido.

O processo de apropriação dos usos da linguagem científica é lento e gradual. Em vista disso, o adulto deve garantir que as crianças tenham contatos rotineiros com os livros, podendo manuseá-los e falar livremente, e frequentemente, com os colegas e com adultos sobre o assunto, fazer desenhos, modelagens, pinturas, imitações e outras produções artísticas para expressar as ideias e, desse modo, apropriar-se dos significados partilhados pelo grupo.

No que se refere à linguagem verbal, além da aquisição de vocabulário e da aprendizagem conceitual que irá ocorrer durante o desenvolvimento de temas científicos, espera-se que elas percebam também de que modo os textos são estruturados. Assim, é necessário criar oportunidades para que observem como as frases são construídas (em geral em linguagem direta, carregada de objetividade e com grande quantidade de frases explicativas e argumentativas) e que façam comparações entre esses textos e outros gêneros de escrita.

Esta é uma das razões pelas quais é muito importante que o trabalho com este campo de experiência seja sempre marcado pela presença frequente de produções artísticas sobre o assunto estudado, de maneira que as crianças percebam que o mesmo assunto pode ser interpretado e registrado de modos muito diversos e que os conhecimentos



Figura 115 – Sesc em Alagoas



Figura 116 – Sesc no Espírito Santo

produzidos pela cultura científica estão inseridos em um contexto específico.

Assim, se para a ciência é "verdade" dizer que "os lepidópteros de hábito noturno costumam ser atraídos por fontes luminosas (são fototrópicos positivos)", para o poeta Vinicius de Morais a "verdade" é que "brincam na luz as belas borboletas". Embora a ideia de brincadeira associada ao hábito dos insetos noturnos não seja condizente com as explicações científicas sobre eles, não causa qualquer estranhamento que o poeta fale delas de maneira sentimental e metafórica.

Quando as crianças estiverem estudando borboletas, tanto poderão ter momentos de leitura de textos informativos – em que terão acesso a termos científicos como "inseto" ou "lepidóptero", conhecerão o ciclo de vida, estratégias adaptativas ou a diversidade que existe de animais desse grupo de invertebrados – quanto poderão ouvir histórias infantis em que há borboletas como personagem, cantar músicas ou recitar poemas. Assim, construímos diálogo entre os diferentes campos de experiência, tendo em vista que o conhecimento não se apresenta de maneira hierarquizada ou fragmentada.

Essa riqueza de oportunidades para pensar sobre borboletas ou qualquer outro tema possibilitará que as crianças percebam diferenças que, com a intervenção do adulto, podem tornar-se mais conscientes quando há a proposição de comparar textos diferentes, por exemplo. Em que contextos as "palavras esquisitas" (termos científicos) são mais utilizadas? As borboletas do livro informativo fazem as mesmas coisas que as borboletas da história infantil? Questões como essas podem ajudar as crianças a organizar o pensamento e ter mais clareza.

Assim, nos textos informativos, tanto podem ser encontradas fotografias quanto desenhos esquemáticos, cortes anatômicos, representações de partes do corpo de animais, modelos de moléculas, gráficos, tabelas, o que

favorecerá a capacidade das crianças de ler imagens. O uso desses tipos de imagens costuma ser marcado por uma relação próxima entre linguagem visual e linguagem verbal, uma vez que pode haver referências às ilustrações dentro do texto principal ou textos inseridos dentro das próprias imagens indicando nomes de estruturas ou processos. Há também o uso de setas e cores inseridas artificialmente com a finalidade de tornar a imagem mais didática. Sem falar, é claro, das legendas inseridas logo abaixo das figuras indicando seu assunto.

Por outro lado, nas histórias infantis, embora as imagens também sejam abundantes, sua natureza costuma ser bem diferente das imagens científicas. Frequentemente contêm elementos antropomórficos, como animais humanizados usando roupas e outros adereços, caracóis de jardim cuja concha apresenta janela ou chaminé.

Assim, se por um lado pode ser muito divertido observar imagens de borboletas que usam batom, bolsa e são vaidosas, por outro, não teria nenhum sentido utilizar esse tipo de ilustração para contar para o irmão mais velho como era a borboleta que foi encontrada na escola, ou, ainda, para descobrir o que tem dentro do corpo das borboletas.

Há ainda gráficos e tabelas, que também são abundantes em textos científicos e que podem ser objeto de interesse para as crianças quando apresentados de maneira significativa e lúdica. Elas podem não só aprender a interpretar gráficos e tabelas simples como podem também construí-los.

Em um experimento de germinação em que sementes são colocadas em diferentes condições ambientais (escuro, claro, com muita ou pouca água, no algodão ou na terra) o registro em tabelas e a construção de gráficos de barra é uma estratégia muito eficiente para que as crianças visualizem melhor as diferenças entre uma condição ambiental e outra. Na construção das tabelas pode-se criar junto com as crianças códigos visuais que lhes permitam compreender o conteúdo das tabelas, mesmo quando não há um adulto por perto para ler para elas.

O processo de leitura de imagens explicativas não é simples como pode parecer à primeira vista. No entanto, com a ajuda do adulto é perfeitamente possível para as crianças aprenderem a ler algumas delas. Cabe, pois, ao adulto, problematizá-las, ajudando-as a apreender algumas dessas estratégias de leitura.

Funcionamento dos números em diferentes tipos de problemas e contextos

Quando ingressam na Educação Infantil, os pequenos já têm vários conhecimentos sobre a série numérica, já participaram de situações envolvendo números escritos, reconhecem algum deles e, certamente, já utilizaram diferentes procedimentos para contar quantidades de objetos. É responsabilidade



Figura 117 – Sesc no Rio Grande do Sul

da Educação Infantil que a criança se aproprie do número e de suas funções sociais.

Onde há números? Para que são usados? Que diferentes funções eles têm? De que tamanhos eles são? Eles mudam de acordo com as situações e os contextos? Nós, adultos, os usamos em diferentes situações. Suas funções variam de acordo com o contexto, por isso, é importante propor situações em que a turma possa explorar as diferentes funções que os números podem ter.

Os conhecimentos numéricos envolvem o uso dos números em uma variedade de contextos e com diferentes finalidades: como código, para identificar um objeto (um ônibus determinado); para enumerar os elementos, estabelecendo uma correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os objetos; para estabelecer a ordem em uma série (em que ordem será atendida uma pessoa em um consultório médico); para medir; entre outras).

Assim, é necessário que a professora reflita previamente sobre o uso dos números, em quais situações eles são utilizados, e com quais funções, para planejar problemas que envolvam seus diferentes significados, sempre provocando as crianças e atrelando às experiências que facilitem a organização do pensamento e de novas descobertas.

Figura 118 – Sesc no Piauí



Uso e função dos números

Utilização dos números para lembrar-se de uma quantidade

Essa função do número diz respeito à possibilidade de lembrar uma quantidade. Por exemplo, enumerar a quantidade de peças de uma coleção, distribuir folhas ou outro material para cada criança da turma ou mover seu peão em um jogo de percurso de acordo com a quantidade que saiu no dado.

Utilização da sucessão oral nas situações de enumeração de objetos

Contar é uma proposta realizada por todas as culturas para diferenciar e identificar quantidades. Contar objetos não é o mesmo que recitar a sequência numérica. A contagem de objetos envolve colocar em ação um procedimento de correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os objetos que serão contados e, ainda, não contar um objeto mais de uma vez, nem deixar de contar algum.

A construção dos diferentes conhecimentos envolvidos nas situações de contar acontecem ao longo do tempo e perpassam toda a Educação Infantil. Para contar, as crianças precisam aprender a série numérica e como corresponder essa série com os objetos. Precisam também colocar em jogo estratégias para diferenciar os objetos já contados dos que ainda falta contar para assegurar que todos foram contados e apenas uma vez cada um. A contagem envolve, ainda, o seguinte saber: que o último número mencionado significa a quantidade total da coleção e não apenas o último elemento em particular (significado cardinal da contagem).



Figura 119 – Sesc no Pará



Figura 120 – Sesc no Distrito Federal



Figura 121 – Sesc no Maranhão

As crianças precisam aprender para que serve contar e em que momentos a contagem constitui uma ferramenta de solução adequada. Para tanto, a professora precisa propor situações em que contar faça sentido. Situações de contagem ocorrem muitas vezes no cotidiano das escolas de Educação Infantil, mas, frequentemente, pela ausência de uma intencionalidade no planejamento, elas acabam sendo realizadas pela professora sem que a turma sequer as veja, por exemplo, para informar para a merendeira quantas crianças irão lanchar. As sucessivas experiências de contagem, em situações que tenham sentido para o grupo, oferecem possibilidades de avanço em seus procedimentos. Dentre as situações cotidianas que envolvem contagem, podemos citar: contar a quantidade de crianças presentes no dia para informar à cozinheira quantos irão lanchar; dividir os materiais que serão usados pelas crianças em uma proposta em pequenos grupos, para que todos tenham a mesma quantidade de pincéis ou lápis; para saber quantas casas é preciso percorrer em um jogo de tabuleiro para se ganhar a partida.

Os conhecimentos referentes à contagem variam de acordo com a quantidade de elementos que os pequenos podem contar, respeitando a correspondência entre cada objeto e o nome de um número. Variam ainda de acordo com as diferentes situações em que é possível usar a contagem como instrumento de solução. Ou seja, não é a mesma coisa contar dois grupos de objetos para saber quem tem mais e contar dois grupos de objetos para fazer com que ambos fiquem com a mesma quantidade. Além disso, não representa o mesmo desafio contar um grupo de objetos que possam ser deslocados e contar um grupo de elementos fixos (como em uma folha impressa), principalmente se esses elementos não têm uma organização espacial que facilite o controle de quais já foram contados e quais não.

Registro de quantidades

Muitas situações de contagem exigem o registro – convencional ou não convencional – dessa ação. São muitos os casos em que registrar quantidades ganha sentido para as crianças, como, por exemplo, controlar a quantidade de material coletivo (tesouras, brinquedos de areia, peças de jogos, livros etc.).

As crianças podem, também, fazer uso dos números ao anotar a pontuação de um jogo, nas sucessivas partidas, para que essa proposta tenha sentido verdadeiro para elas.



Figura 122 – Sesc no Pará

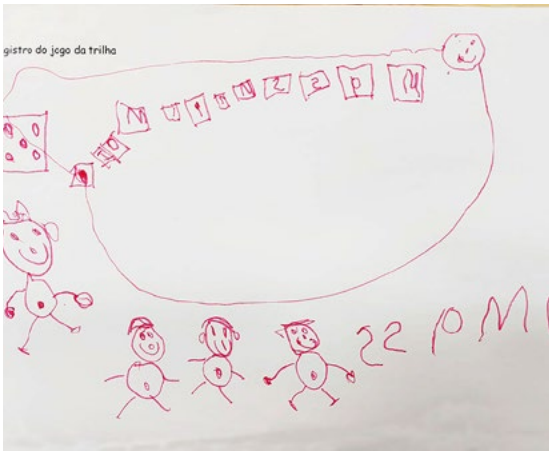


Figura 123 – Sesc no Rio Grande do Sul

"É preciso envolver uma situação em que, de fato, possa se esquecer dos pontos conquistados. Caso contrário, não há sentido em anotá-los." (MONTEIRO, 2008)

É importante destacar que escrever números não significa, necessariamente, a produção da escrita convencional desses números, nem que seja necessário saber contar para depois escrevê-los.

Para registrar quantidades, as crianças constroem diferentes representações:

a) Representação global da quantidade – a criança faz marcações, desenhos para representar quantidades.

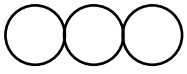
5 bolas = 

b) Uma só figura – seriam como símbolos representativos:

3 bolas = ○

4 bolas = △

c) Correspondência termo a termo: representação icônica – o desenho remete aos objetos de acordo com o quantitativo

3 bolas = 

3 lápis = 

d) Correspondência termo a termo: representação abstrata – o desenho remete ao quantitativo, apenas.

3 bolas = A e t

3 lápis = أ € ר

e) Aparecimento dos algarismos: usar algarismos para contar os objetos.

3 bolas = 1 2 3

4 lápis = 1234

f) O cardinal sozinho: já utiliza o número que representa a quantidade.

3 bolas = 3

5 lápis = 5

g) Cardinal acompanhado do nome dos objetos: além do número, utiliza letras para representar o nome do objeto.

3 bolas = 1 2 3 BOL

4 lápis = 1234 tops'

Números para comparar quantidades

Comparar quantidades se relaciona, de certo modo, à memória de quantidade, pois requer quantificar pelo menos dois grupos de objetos e colocá-los em relação.

Inicialmente, os pequenos comparam dois grupos de objetos de maneira global, em termos de muitos e poucos, mais e menos. Ao participar de diferentes situações que envolvam comparação de quantidades, poderão ampliar seus procedimentos de comparação, principalmente quando os grupos de objetos tiverem quantidades parecidas.

Podem, ainda, determinar o vencedor de cada partida em um jogo quando for necessário comparar as peças reunidas pelos participantes para saberem quem ganhou (por exemplo, em um jogo de memória).

É importante salientar que as situações propostas precisam envolver tanto uma finalidade para as crianças quanto uma finalidade didática. A professora pode aproveitar uma situação de distribuição de material para solicitar que uma criança, entregue, por exemplo, uma folha de papel para cada colega. Se colocar a restrição de pegar a quantidade exata de folhas – nem a mais, nem a menos – a proposta ganha outra complexidade. Do ponto de vista da criança, a finalidade consiste em



Figura 124 – Sesc no Rio Grande do Sul



Figura 125 – Sesc no Rio Grande do Sul

trazer a quantidade certa de folhas e a finalidade didática é utilizar a contagem como recurso para resolver a situação.

Números para designar posições

O professor precisa organizar, também, situações que envolvam o uso do aspecto ordinal do número (primeiro, segundo, terceiro etc.). A organização de listas, em diferentes situações da rotina escolar, pode favorecer o uso desta função do número. Por exemplo: a) lista dos livros que serão lidos durante a semana; b) das crianças que serão responsáveis por determinada tarefa; c) da posição dos times (ou dos jogadores) em um campeonato (ou em determinado jogo), entre outros. A professora pode ainda enriquecer o faz de conta, oferecendo senhas de atendimento para as brincadeiras em que os pequenos precisem decidir a ordem de serem atendidos no médico ou em uma padaria.

Números para calcular – Operações

Desde muito cedo, as crianças podem resolver problemas simples de adição, subtração, multiplicação e divisão, por meio da contagem, utilizando representações gráficas e numéricas, sem a necessidade de dominar as formas convencionais (algoritmos) de resolução dessas operações. É importante que participem de diversas experiências envolvendo a resolução de problemas, antes de iniciar o ensino formal e sistemático das operações (o que é tarefa do Ensino Fundamental).

Um dos primeiros procedimentos que as crianças costumam utilizar para adicionar duas quantidades é contar de um em um todos os objetos. Outro procedimento é a sobrecontagem, que consiste em partir de um dos números e continuar contando, acrescentando a quantidade correspondente ao outro número.

Para que a turma construa diferentes procedimentos de contagem e busque maneiras mais eficientes, é importante propor situações em que trabalhem de forma coletiva. O trabalho grupal em torno da análise do problema,



Figura 126 – Sesc no Paraná



Figura 127 – Sesc no Rio Grande do Sul

com as necessárias intervenções da professora, permite pensar sobre aspectos que as crianças não pensariam individualmente. A análise das diversas estratégias utilizadas para resolver um mesmo problema, compará-las, trabalhando coletivamente os próprios erros e os dos colegas, possibilita que reconheçam que é possível resolver um mesmo problema de muitas maneiras. Essa é uma conclusão que só aparece no trabalho coletivo.

É importante que a professora selecione as estratégias que serão colocadas em discussão, pois os questionamentos e a investigação das crianças dão "asas" para novas descobertas, pensamentos e conhecimentos matemáticos. Por um lado, discutir as estratégias de todos se tornaria extremamente cansativo. Inclusive, não costumam aparecer tantas maneiras diferentes para resolver um mesmo problema. Por outro lado, ao apresentar diferentes procedimentos para a turma, a professora permite que os pequenos possam reconhecer suas próprias estratégias como iguais à de algum colega, ou mesmo diferentes: "algumas crianças fizeram assim..."; "outras, utilizaram esse procedimento..."; "algumas fizeram como o André..." etc. O mais importante é colocar em discussão desde as estratégias menos avançadas até as mais avançadas. Se a primeira intervenção da professora for mostrar o procedimento mais avançado, aquelas crianças que utilizaram procedimentos menos avançados, como desenhos, não serão incluídas na situação coletiva. Não se trata de ir do mais simples para o mais complexo, mas sim de colocar o foco na riqueza e na diversidade de procedimentos empregados.

Conhecimentos sobre o Sistema de Numeração – Sucessão numérica oral

As crianças pequenas precisam da ação dos adultos para que as palavras e os números escritos ganhem significado.

É possível distinguir recitar de contar. Recitar a série numérica oral envolve dizer a série de números fora de uma situação de enumeração. Contar é utilizar a série em uma situação de enumeração.

Embora esses conhecimentos tenham suas especificidades, são estreitamente vinculados entre si: utilizamos o recitado da série numérica para contar objetos. Os conhecimentos relativos ao recitado e à contagem se alimentam reciprocamente. Não se trata de ensinar primeiro a série oral para depois ensinar a contar objetos, mas sim de trabalhar simultaneamente a série numérica em uma ampla gama de situações de enumeração e fora delas. O domínio do recitado da sequência numérica oral não é uma condição prévia para sua utilização em situações que envolvam a contagem de objetos.

É importante considerar que, inicialmente, o tamanho das coleções de objetos que as crianças podem contar é relativamente limitado. Por isso, é primordial que, além de organizar situações que envolvam contar objetos, sejam criadas outras situações que permitam avançar no recitado da sequência de números, isto é, as crianças podem, desde



Figura 128 – Sesc no Distrito Federal

bem pequenas, por exemplo, cantar junto com sua professora músicas que ajudem a memorizar uma parte convencional da série numérica. Elas podem contar antes de sair para procurar os colegas em uma brincadeira de esconde-esconde ou continuar a sucessão partindo de um número diferente de um.

Ao participar de situações de contagem oral organizadas pela professora, as crianças podem ampliar a porção convencional da sequência numérica oral que conhecem, pois é possível estendê-las tanto quanto se queira. Ao recitar a série numérica oral, começam a pensar sobre as regras que organizam o nosso sistema de numeração. Grande parte dos erros infantis tem lógica, não são produtos da distração, são produções que demonstram um esforço para compreender o mundo, de construção de um conhecimento.

Figura 129 – Sesc no Pará



Ao contar, algumas crianças se detêm no 19; se a professora diz 20, continuam até o 29. Isso indica que ainda não sabem o nome das dezenas, mas, ao mesmo tempo, demonstram que já construíram um aspecto da regularidade do sistema de numeração, sabem que depois de cada uma das palavras que representam os "nós" das dezenas (20; 30; 40...) se obtêm os números seguintes agregando consecutivamente os números de 1 a 9. Em português, os números onze, doze, treze, catorze, quinze são palavras que não seguem a regularidade estabelecida posteriormente (**dez**esseis, **dez**essete, vinte e um, oitenta e quatro etc.). Por isso, às vezes, as crianças estendem essa regularidade numérica contando dez e um, dez e dois ou ainda vinte e dez ou trinta e dez, revelando assim que já perceberam que há algo no sistema de numeração que se repete com regularidade. Se só oferecermos para as crianças de Educação Infantil os 30 primeiros números, esconderemos todas as informações que tornam possível perceber essas regularidades, porque trabalharemos justamente com a porção de números mais difícil, com mais irregularidades.

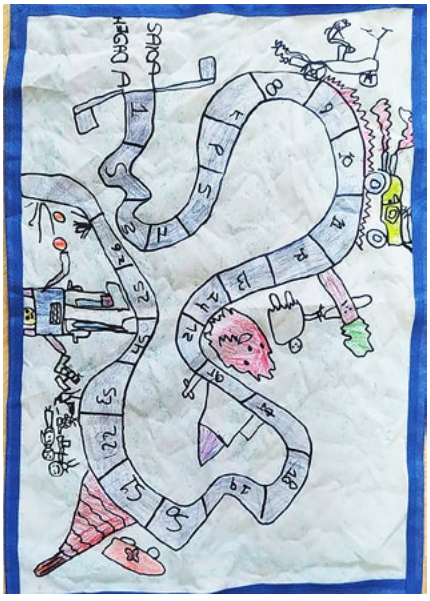


Figura 130 – Sesc no Rio Grande do Sul

Escritas numéricas

As características do nosso sistema de numeração

O nosso sistema de numeração é um conhecimento fruto de um longo e complexo processo histórico, não é universal e nem sempre existiu do mesmo modo. É possível entender a elaboração do sistema de numeração como uma busca pela economia na representação, que originou um sistema no qual, com dez símbolos, é possível continuar a série numérica indefinidamente. No entanto, não é transparente. Suas regras não estão explícitas na escrita dos números, não há nada que dê pistas de que o número 324 é formado por 300+20+ 4.

Para que as crianças explorem essas propriedades implícitas precisam ter contato com os portadores de informação desde bem pequenas, com usuários do sistema e com situações que os levem a refletir sobre essas particularidades.

Entender as regras deste sistema de notação não depende direta, ou exclusivamente, da noção de número. Quer dizer, não basta saber contar uma coleção de objetos e dizer quantos têm para poder escrever.

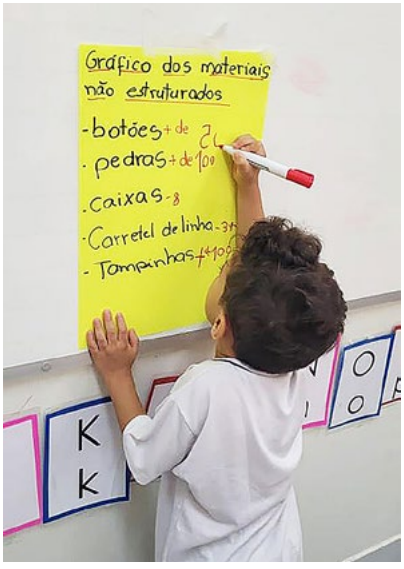


Figura 131 – Sesc no Distrito Federal

O que as crianças pequenas pensam sobre o sistema de numeração

Investigações no campo da Didática da Matemática (LERNER; SADOVSKY; WOLMAN, 1996) indicam que, ao contrário da numeração falada, as crianças adquirem a escrita convencional dos "nós" – números "redondos" – antes das escritas dos intervalos entre eles. Assim, se apropriam em primeiro lugar das potências da base (10, 100, 1000), depois elaboram a escrita de outros "nós" (30, 200, 3000) e, por fim, adquirem a escrita dos intervalos entre eles (37, 240 etc.). Para produzir ou interpretar números, as crianças se baseiam nas informações que extraem da numeração falada e da escrita convencional dos "nós".

A denominação dos "nós" é menos transparente que a de outros números, por exemplo, a palavra trinta não faz referência direta que inclui um zero, do mesmo modo a palavra cem tampouco se refere a que se escreve com um. Uma vez que se descobrem suas escritas, são fontes de apoio para produzir novas escritas.

- Uma das primeiras hipóteses que as crianças elaboram, e desde bem pequenas, é que a magnitude de um número tem relação direta com a quantidade de algarismos que o compõem. Mesmo que não conheçam os números, sabem que quanto maior a quantidade de algarismos, maior ele é, isto é, já construíram um critério que lhes permite comparar números de diferentes quantidades de algarismos, o que é absolutamente válido no campo dos números naturais em um sistema posicional como o nosso.
- Ao comparar números com a mesma quantidade de algarismo, 29 e 83, por exemplo, argumentam que 83 é maior porque o 8 é maior que o 2. Mesmo sem saber ler os números, elaboram a hipótese de que os algarismos "valem" diferente se estão em posições diferentes.
- Ao mesmo tempo, ao comparar números como 89 e 101, podem afirmar que 89 é maior porque o 8 e o 9 são maiores do que 1 e 0, concentrando-se no valor absoluto dos algarismos.
- Para escrever números que ainda não conhecem, as crianças se apoiam na numeração oral e/ou na escrita convencional dos "nós". Assim, podem produzir, por exemplo: 408 (para 48); 10050 (para 150); 31000 (para 3000).



Figura 132 – Sesc no Distrito Federal

Se na Educação Infantil trabalharmos apenas com os números de 1 a 9, como as crianças poderão colocar em jogo todos estes conhecimentos? Por essa razão, os números, sem nenhuma restrição de tamanho, precisam fazer parte do dia a dia da Educação Infantil. Em contato com o mundo dos números, utilizando-os em situações em que seja necessário comparar e ordenar números escritos, com sentido para elas, podem, desde muito cedo, construírem critérios para comparar números escritos, resolver problemas que permitam iniciar a análise do valor posicional e identificar regularidades na sequência numérica. Assim, os pequenos poderão estabelecer conclusões como "todos os 'quarenta' começam com quatro, e todos os 'cinquenta' começam com cinco". Se as crianças não tiverem a oportunidade de ver que isso sucede entre diferentes grupos de números, não será possível construir esse conhecimento. Para tanto, é importante incluir – em todas as classes de Educação Infantil – diversos portadores numéricos, como fontes de informação.

Os portadores numéricos são objetos culturais que apresentam a série numérica ordenada, organizada de diferentes maneiras. Por exemplo, diversos calendários (diários, mensais, anuais), fita métrica, páginas de livros, folheto de supermercado, caderneta de telefone, jogos de percurso, quadro numérico, régua, trena, entre outros.

A ideia é que os portadores funcionem como fontes de informação onde as crianças possam pesquisar sobre os números. Se estes funcionam como "dicionários numéricos" não tem sentido que só contenham números que as crianças conhecem, já que quando se consulta o dicionário é justamente para encontrar palavras desconhecidas ou sobre as quais se tem dúvidas.

Uma característica que diferencia os portadores é a extensão da série numérica que cada um apresenta. Por exemplo, o calendário só vai até o 31, já a fita métrica chega até o 150. Por isso, é importante incluir uma variedade deles na sala.

A inclusão de números grandes no cotidiano não significa que as crianças precisarão conhecer sua denominação e escrita convencional. O objetivo é propor



Figura 133 – Sesc no Rio Grande do Sul

situações em que as crianças possam utilizá-los e fazer circular as ideias que vão construindo.

Utilizar a fita métrica, ou os centímetros de parede para medir a altura de cada criança do grupo pode ser uma boa situação para anotar e comparar números. É possível ainda acompanhar o aumento das alturas das crianças ao longo dos meses, ao propor que anotem e guardem as sucessivas medições em diferentes momentos do ano.

A fita métrica pode ser utilizada, também, como fonte de informação. É interessante disponibilizar fitas para que as crianças possam pegá-las e levá-las para sua mesa ou outros espaços para consulta.

Outra característica dos portadores numéricos é como os números estão organizados em cada um. Na fita métrica, por exemplo, estão ordenados linearmente, já no quadro numérico – recurso didático, especialmente construído pela professora, que contém uma sequência de números – são organizados em uma tabela de dupla entrada.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Figura 134 – Sesc no Pará



Figura 135 – Sesc no Pará



A organização dos números no quadro numérico contribui para que as crianças estabeleçam certas regularidades, relacionando com o que sabem da numeração falada. Assim, é importante que os 'nós' das dezenas apareçam na primeira coluna da esquerda, de tal modo que fiquem na mesma linha que os demais números das dezenas correspondentes, isto é, o 20 na frente de todos os que começam com 2; 30 na frente dos que começam com 3 etc. Assim, as crianças poderão observar as regularidades como, "depois dos 'dezes', 'vintes', 'trintas', coloca outra vez o 1, 2, 3, até o 9"; "estes são os trinta porque começam com três" etc.

Outro aspecto a atentar é por qual número começar o quadro. Começar pelo 1, deixando a primeira casa vazia, favorece que as crianças encontrem a escrita ou o nome do número que desejam. Entretanto, se as crianças já conhecem o símbolo que representa zero e não necessitam contar sobre o quadro para identificar os primeiros números, o quadro pode começar pelo zero.

Em um quadro como o do exemplo, as crianças podem consultar a escrita de todos os números de um e dois algarismos. A professora pode construir quadros numéricos com diferentes sequências e intervalos numéricos, de acordo com o conhecimento das crianças de sua turma. Por exemplo, organizar um quadro de dez em dez.

Esses recursos precisam estar ao alcance das crianças para que possam acessá-los com facilidade.

Algumas situações que podem ser propostas na Educação Infantil favorecem a leitura e a escrita de números. Por exemplo, colocar etiquetas com a quantidade de material disponível em uma caixa ou fazer o levantamento de materiais de uso coletivo para poder controlar se todos foram devolvidos. É importante salientar que essas propostas precisam desafiar as possibilidades das crianças e levá-las a pensar em como se escreve um número cuja escrita convencional desconhecem. Por isso, é importante não dar a resposta imediatamente e deixar que elas formulem hipóteses, possibilitando a construção dos conceitos, a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, a confecção de jogos, como os de percurso, pode se constituir em uma excelente situação para que as crianças pensem sobre a escrita numérica e sua ordenação.

Outro recurso frequentemente utilizado nas turmas de Educação Infantil é o calendário, que pode ser utilizado para organizar acontecimentos e compromissos comuns ao grupo, mas também como fonte de

Figura 136 – Sesc no Rio Grande do Sul



informação e pesquisa para a leitura e o registro de números. As crianças veem todos os dias calendários que contêm informações de uso habitual. Cabe à escola ampliar e sistematizar essas experiências para que todos possam dar sentido a uma prática, compreendendo certas regularidades das medidas de tempo, como dia, mês e ano. Existem diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais) que podem ser utilizados com diferentes funções na escola. Encontrar e copiar a data, saber o dia, são propostas interessantes que acontecem ao longo do ano. No entanto, sabemos que aquilo que se faz rotineiramente corre o risco de perder o sentido e deixar de ser um problema para as crianças resolverem. Se você propõe, por exemplo, que a criança "marque no calendário o dia de hoje com um x", no dia seguinte, para encontrar o número desejado, bastará olhar para o número que está logo depois do x. Assim, uma proposta que poderia ser rica e desafiadora transforma-se em uma situação mecânica que não beneficia a aprendizagem. Quando as crianças necessitam encontrar um número no calendário que não tem essa marca, colocam em ação diferentes procedimentos. Algumas necessitam começar do 1, outros começam aproximando-se do número que procuram, por exemplo, se procuram o 22 podem partir do 20. A utilização do calendário pode favorecer o conhecimento do antecessor ou sucessor de um número se a professora



Figura 137 – Sesc no Rio Grande do Sul

problematizar esses aspectos formulando perguntas como: "Se hoje é dia 18, que dia foi ontem? E que dia será amanhã?"

É importante esclarecer que os portadores em si mesmos não garantem nada. Os problemas e as reflexões conjuntas em torno de seu uso e de sua organização é que constituirão fonte de produção de conhecimentos. É justamente resolvendo problemas que requerem a comparação, a ordenação, a produção e a interpretação de números que as crianças terão a possibilidade de usar as propriedades que apoiam suas hipóteses.

Além das situações que envolvem contextos de uso social, é importante considerar que a própria Matemática pode oferecer contextos interessantes, na medida em que a situação proposta convide os estudantes a pensar, explorar e usar seus conhecimentos para resolvê-la. A professora pode propor, por exemplo, que as crianças anotem determinados números como acham que é, para depois, em grupos, discutirem essas escritas.



Figura 138 – Sesc no Distrito Federal

Espaço e forma

A geometria surgiu a partir da resolução de problemas de ordem prática, como a medida de terrenos, a construção das pirâmides etc. Ao longo da história, essa ciência se desenvolveu desprendendo-se da finalidade prática. Os problemas de geometria passaram a se constituir como um espaço teórico, ideal, abstrato, os conhecimentos espaciais referindo-se a um espaço físico, empírico, real. A inclusão desses últimos se justifica ao pensarmos a geometria como teoria do espaço.

Conhecimentos espaciais

Desde que nascem, as crianças exploram o espaço por meio das ações que realizam. Assim, constroem um conjunto de referências espaciais relacionadas à manipulação e deslocamentos de objetos, seus próprios deslocamentos, imitação de movimentos. A possibilidade de mover-se com maior autonomia no espaço amplia as referências que inicialmente estão ligadas ao próprio corpo.

Os conhecimentos espaciais envolvem o domínio das relações relativas ao espaço perceptível, como a orientação, a localização de um objeto ou uma pessoa, a organização de deslocamentos, a comunicação de posições e deslocamentos, a produção e interpretação de representações planas.

Inicialmente, os problemas enfrentados pelas crianças estão ligados às suas vivências e ações diretas sobre o espaço e os objetos. Para que avancem nesses conhecimentos, é preciso propor-lhes problemas relacionados à representação. Isto é, não se trata de fazê-las enfrentar problemas nos quais tenham que mover-se ou deslocar-se efetivamente pelo espaço, mas, sim, imaginarem-se nesse espaço real e representá-lo.

Brincadeiras de esconder e procurar são boas oportunidades para o enriquecimento das representações espaciais. Nesse tipo de situação, as crianças enfrentam a necessidade de verbalizar posições espaciais. Por exemplo, uma brincadeira em que um grupo esconda um objeto na sala e, depois, dê indicações ao que estava fora da sala para que o encontrem. Dar informações sobre onde se encontra um objeto, não significa ir buscá-lo efetivamente, envolve comunicar verbalmente a informação de sua posição de tal

maneira que outra pessoa possa encontrá-lo ou escondê-lo de acordo com essas explicações.

As construções com diferentes materiais é outro tipo de situação que pode ser proposto às crianças. É possível oferecer blocos de madeira, caixas de papelão, blocos de espuma (ou outro material mais mole) de diferentes formatos e tamanhos, incorporar brinquedos de diferentes tipos como carrinhos, caminhões, pequenos bonecos etc.

O espaço destinado à construção também precisa ser considerado. Por exemplo, uma mesa pode ser um bom espaço para pequenos materiais, mas não será adequada na construção utilizando blocos maiores. A organização da turma também pode variar. Trabalhar em subgrupos ou em duplas possibilita o intercâmbio verbal e a adequação da própria ação em função da participação do colega.

Durante as propostas de construção, a professora pode incentivar as crianças a refletirem sobre suas ações. Pode, por exemplo, convidá-las a avaliar que tipos de bloco precisarão usar para que as colunas sustentadoras de uma ponte sejam do mesmo tamanho, pensar a distância necessária entre colunas para que um caminhão de tamanho proporcional possa passar entre elas, avaliar as características dos carrinhos que podem passar por baixo desta ponte, prever como colocar um bloco para que a torre não caia etc. Outra possibilidade é esperar as crianças com uma construção já iniciada para que a continuem.



Figura 139 – Sesc em Alagoas



Figura 140 – Sesc na Bahia

Montar percursos e labirintos para que as crianças os percorram também pode ser uma boa proposta. É possível convidar as crianças a explorar o espaço de diferentes formas – agachados, se arrastando, rolando – por túneis, pontes ou corredores, de diferentes tamanhos, confeccionados com caixas grandes, caixotes, mesas, cordas, pneus e tábuas



Figura 141 – Sesc no Mato Grosso



Figura 142 – Sesc no Rio Grande do Sul

como planos inclinados. Progressivamente, os percursos podem ser confeccionados com a ajuda das crianças, incentivando-as, assim, a imaginar os possíveis trajetos e as maneiras como poderão ser percorridos.

É preciso criar situações desafiadoras nas quais as crianças tenham que pensar um fato antes de executá-lo, em que seja necessário organizarem ações a fim de encontrar soluções para problemas relativos a diferentes espaços que desafiem seus conhecimentos, promovendo, assim, novos conhecimentos.

Algumas situações podem favorecer a exploração de espaços maiores, envolvendo tanto o espaço da escola como o de fora dela. As crianças podem comunicar trajetos realizados, como explicar para um convidado como se faz para ir até o banheiro, contar para a cozinheira o caminho que fizeram para chegar à cozinha e relatarem o percurso de suas casas até a escola.

Inicialmente, é a professora quem fornece as coordenadas e incentiva a explicação das crianças fazendo perguntas e destacando aspectos fundamentais para que adquiram um vocabulário cada vez mais preciso: "você pode falar alguma coisa que tem perto, um ponto de referência"; "para que lado tem que virar?". Essas propostas podem ser planejadas com um fim em si mesmas ou podem fazer parte de projeto. Por exemplo, pode-se aproveitar um passeio ao zoológico para observar referências próprias do local, comparar distâncias, buscar pontos de referência, fazer uma observação ou descrever determinado espaço. Ou organizar uma volta no quarteirão da escola e propor que as crianças desenhem um "pedaço" desses espaços, a partir de diferentes pontos de localização. Para tanto, será necessário distribuir as crianças para que vejam de diferentes posições. Ao retornarem para a sala com suas produções, comentam as diferenças.

Outro tipo de problema que envolve conhecimentos relacionados à mudança de pontos de vista é aquele que requer interpretar ou produzir uma representação plana do espaço, como mapas, croquis e plantas.

Propor desenhar ou tirar fotografias de alguns locais permite que as crianças

explorem e discutam, entre si e com a professora, as diferentes perspectivas, analisem as "deformações" produzidas quando se focaliza um objeto. É possível propor que as crianças completem a cena de uma fotografia, conforme o que puderam observar no local visitado. Para tanto, precisarão discutir o que havia ao lado do que aparece na foto.



Figura 143 – Sesc no Distrito Federal

Conhecimentos geométricos

O ensino da geometria na Educação Infantil envolve a realização de um tipo de trabalho matemático relacionado à exploração, observação, reflexão e antecipação das características das formas geométricas – figuras e corpos, no qual a validade das afirmações é estabelecida dedutivamente, e não empiricamente, como nos conhecimentos espaciais.

A simples observação e identificação das formas não evidencia suas características geométricas. A elaboração de conceitos geométricos requer a intervenção didática. O reconhecimento de atributos geométricos, de corpos e figuras envolve uma série de propostas que possibilitem que as crianças explorem e coloquem em jogo seus conhecimentos sobre as características das figuras e dos corpos geométricos.

É importante oferecer-lhes diferentes propostas que provoquem trocas e discussões entre elas, pela variedade de maneiras de resolvê-las.

Jogos como Tangram, o quebra-cabeças chinês, apresentam como problema a seleção – entre várias peças – das formas necessárias para formar uma figura representada em um cartão. Para montá-las, as crianças precisam discutir qual a peça correta. Em seguida, podem comprovar suas hipóteses sobrepondo a figura no cartão. Outra possibilidade é propor situações em que possam reproduzir uma figura formada por figuras recortadas em papel colorido ou, ainda, o contorno de algumas figuras.

É importante que o modelo dado e as formas recortadas para a colagem possibilitem várias resoluções. As formas utilizadas pelas crianças para preencher ou reproduzir as figuras é uma variável que precisa ser considerada. Oferecer figuras que não correspondem exatamente às que estão no modelo torna a proposta bem mais complexa, pois as crianças precisam reproduzir um círculo, mas só dispõem de meios círculos, precisam preencher o espaço de um retângulo, mas só dispõem de triângulos e quadrados etc.

Reproduzir uma figura que funciona como modelo é um tipo de situação que permite que as crianças



Figura 144 – Sesc em Roraima



Figura 145 – Sesc no Tocantins

explorem, identifiquem e sistematizem algumas propriedades das figuras geométricas. Copiar uma figura pode representar um problema, pois as relações e os elementos que a compõem não são evidentes aos olhos de quem deve reproduzi-la.

Em outras ocasiões, é possível realizar propostas exploratórias como carimbar as faces de corpos geométricos para ilustrar a capa de um caderno, elaborando padrões, e discutir a relação entre as faces dos sólidos e as formas.

Outras propostas podem ter o foco específico na construção de vocabulário matemático. Entre elas o "ditado" de configurações envolve considerar as posições espaciais que ocupam e os atributos de cada uma. Nessas situações de comunicação, as crianças precisarão nomear a figura utilizada ou descrevê-la com clareza, o que contribui para a definição de suas características. Durante a proposta a professora pode informar os nomes das figuras quando necessário para resolução do problema, sem esperar que as crianças as incorporem de imediato a seu vocabulário.

Grandezas e medidas

Em sua vida cotidiana as crianças têm diferentes oportunidades de realizar experiências de comparação de grandezas e utilizar diferentes instrumentos para medições de diversos tipos, como balança para pesar, fita métrica para medir a altura, régua, entre outros. Cabe às escolas de Educação Infantil ampliarem e aprofundarem esse campo de experiências, oferecendo situações em que as crianças possam dar novos sentidos a essas práticas e interatuar com medições e unidades de medidas de diferentes grandezas (comprimentos, capacidades, massa, dinheiro e tempo).

Situações destinadas à medição de massa, capacidade e comprimento

As medidas de comprimento, massa e capacidade permitem abordar um conjunto de problemas de medição. É comum, na Educação Infantil, as crianças resolverem problemas por meio da comparação direta, como ao comparar a altura de duas crianças para decidir quem é o maior. Essas práticas pedagógicas no cotidiano escolar favorecem a exploração e a aplicação desses conceitos no contexto diário, possibilitando uma aprendizagem significativa e prazerosa às crianças. A professora precisa propor, intencionalmente, problemas que exijam medir efetivamente, utilizando alguma unidade de medida, convencional ou não. Propor, por exemplo,



Figura 146 – Sesc no Rio Grande do Norte

que avaliem se determinado móvel passa ou não pela porta da sala ou se cabe ou não em certo local.

Inicialmente, as crianças costumam utilizar medidas relativas a si – a seu tamanho, ao que elas acreditam que "é grande ou pequeno" de forma indistinta. Por isso, é importante promover situações em que possam relativizar algumas certezas em relação a essas magnitudes. Assim, poderão passar de definições como pequeno/grande para "mais alto do que eu" ou "mais baixo do que ele". Uma situação possível para abordar essa questão é medir as crianças em diferentes momentos do ano e registrar o resultado de suas alturas para que possam compará-las e ordená-las do mais alto ao mais baixo, posteriormente. Ao analisar esse fato, é possível discutir se o ordenamento se mantém ao longo do ano. A professora pode problematizar fazendo perguntas como: "Arthur é o mais alto do grupo. Ele sempre será o mais alto?"; "Todas as crianças da nossa turma estão na mesma posição do início do ano?". Outra possibilidade é medi-las em pé e, depois, sentadas, e propor que analisem se as diferenças de altura permanecem.

As propostas de culinária são excelentes oportunidades para a utilização de diferentes unidades de medida: massa, capacidade e tempo. As crianças podem usar as medidas estabelecidas em uma receita (duas xícaras de farinha, duas colheres de açúcar etc.) ou estabelecer equivalências ("mais que" ou "menos que"). É possível ainda observar e comparar a quantidade disponível entre diferentes embalagens de um mesmo produto. Nessas situações, a organização em subgrupos, e a distribuição de tarefas entre eles, favorece a participação de

Figura 147 – Sesc em Minas Gerais



Figura 148 – Sesc no Pará





Figura 149 – Sesc no Pará

todos. Desenvolver propostas que envolvam em seus contextos grandezas e medidas traz grandes contribuições, pois possibilitam que as crianças compreendam o mundo à sua volta. Em subgrupos e munidas da receita com as informações necessárias para preparar o alimento, poderão decidir qual instrumento utilizar para medir as quantidades indicadas, comparar os números escritos na receita com os que aparecem na balança ou no copo de medida, e averiguar se são iguais ou não. Posteriormente, a professora pode propor o intercâmbio entre os diferentes grupos para que compartilhem como fizeram para medir, por que escolheram um ou outro instrumento, as dificuldades que tiveram etc. As crianças podem ainda marcar o tempo em que "o bolo" ficará no forno ou marcar com uma ampulheta (relógio de areia) o tempo que a massa do pão precisa descansar.

A horta é outro contexto favorável para o trabalho com medidas. É possível medir o terreno e o intervalo entre as covas das sementes, acompanhar o ritmo de crescimento das hortaliças semeadas, calcular o peso da colheita etc. É importante que sejam as crianças que busquem estratégias próprias para controlar essas medições e tirar conclusões sobre o realizado.

O trabalho com as medidas na Educação Infantil pode ainda estar relacionado a outras situações didáticas, por exemplo, se a turma está pesquisando animais marinhos, pode ser interessante pesquisar em livros disponíveis o tamanho de alguns deles e reproduzi-los em papel pardo; em um jogo de boliche, propor que as crianças estabeleçam um local comum para que todos joguem a bola, colocando em discussão o problema de definir uma distância.

Situações relacionadas à medição do tempo

O calendário pode estar presente em todas as turmas de Educação Infantil para identificar a passagem do tempo e organizar acontecimentos e compromissos comuns ao grupo. Inicialmente, as crianças poderão utilizar o calendário com ajuda da professora e, progressivamente, passar a fazê-lo de maneira mais autônoma. Propor que as crianças consultem diariamente o calendário para verificar se é preciso parabenizar alguém pelo seu aniversário ou quantos dias faltam para o passeio contribuirá para que construam progressivamente o uso social da organização do tempo.



Figura 150 – Sesc no Pará

É importante também propor questões para que as crianças analisem as características dos calendários, como pedir-lhes que confiram se todos os meses têm a mesma quantidade de dias e de semanas ou se todos os meses "começam" no mesmo dia da semana.

Embora não se espere que as crianças da Educação Infantil "leiam" um relógio, é possível propor situações em que seu uso seja necessário. Por exemplo, combinar que, dentro de cinco minutos, isto é, quando o ponteiro estiver no número três, vamos ao pátio ou teremos meia hora para terminar essa proposta.

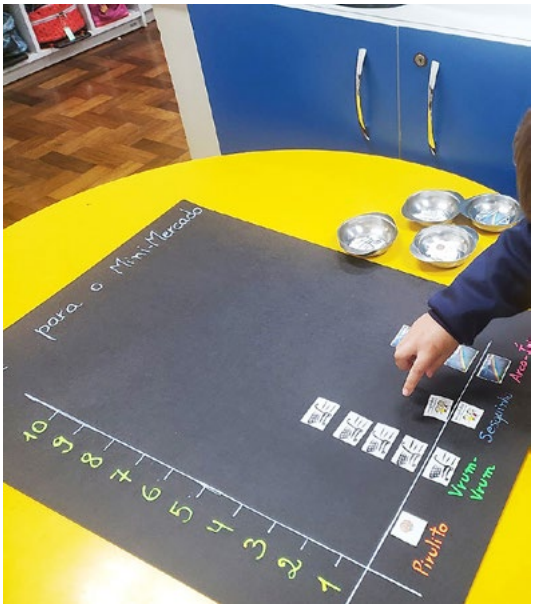
Outra possibilidade é utilizar maneiras não convencionais para medir a passagem do tempo, como nos jogos, em que a contagem é necessária para marcar o tempo que os participantes terão para se esconder.

Algumas considerações sobre o tratamento da informação

O tratamento da informação refere-se a um trabalho específico que permita às crianças desenvolver certas capacidades, como interpretar e organizar a informação apresentada de diferentes modos (enunciados, gráficos e tabelas, entre outros), selecionar e organizar a informação necessária para responder perguntas, diferenciar dados de incógnitas, classificar os dados, planejar uma estratégia de resolução, antecipar resultados etc.

Na Educação Infantil, o registro dos pontos de um jogo é um momento propício para refletir sobre como organizar uma informação para que possa ser recuperada e entendida por todos com certa rapidez. É possível também organizar tabelas ou quadros de dupla entrada para organizar as informações coletadas pelas crianças.

Figura 151 – Sesc no Rio Grande do Sul



PARA SABER MAIS

BODENMULLER, Celina e ANELLI, Luiz. *ABCDinos*. São Paulo: Peirópolis, 2015.

DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRO, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia. Aprender com a criança: experiência e conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/livro_caracterizado_completo_260718_ffc5faca05e5d3 . Acesso em: 23 fev. 2023.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITTELI, Alejandra. *Construção e construtividade*: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: como estimular os campo de experiência na educação infantil? Disponível em: https://educacaoinfantil.aix.com.br/espaco-tempo-quantidades-relacoes-e-transformacoes/. Acesso em: 23 fev. 2023.

FERRARI, Maristela; GUASSELLI, Ruy; VARGAS, Neide Beatriz Rodrigues (orgs.). Ação Pedagógica da Educação Infantil/Documento Orientador/Caderno 2/Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo. Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf . Acesso em: 23 fev. 2023.

É hora da natureza. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/hora-de-natureza/?utm_source=social-ads-cen&utm_medium=social&utm_campaign=hora-de-natureza&fbclid=PAAaZf4qRRLJ86dbeC72Eowz-ZQyXsqAQL2FkyMaEbXV03UB5S4lNI1THUs0w_aem_Aakc4USu0hX1tXKx764IaFUg2PkQ00U0MkL5J99geI79cHT4H8_mJvmk-PagDfuo2UG-8Ydks-VGjUiQFln5Ne1OwpWLMtxmcE83ZzQ0LpUPPc5mJOw40HZPCHMBJI-8jRvRKx9_Y1xf8wb_YIA2qZ6v. Acesso em: 23 fev. 2023.

MONTEIRO, P. A educação infantil e os conhecimentos matemáticos das crianças. In: SÃO PAULO. Prefeitura. *Escola, saberes e fazeres: ideias*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender5.pdf.

MURRAY, Roseana. *Abecedário poético de frutas*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/campos-experiencias-direitos-aprend . Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTANA, Lucas. Nova Escola. Campos de experiência na prática: como trabalhar espaços, tempos, quantidades, relações e transformações na Educação Infantil. O texto aborda práticas pedagógicas que se inspiram nas discussões apresentadas na BNCC sobre este campo de experiência. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17507/campos-de-experiencia-na-pratica-como-trabalhar-espaco-tempo-quantidades-relacoes-e-transformacoes-na-educacao-infantil . Acesso em: 23 fev. 2023.

SOUZA, Glaucia. *Um jardim de A a Z*. Porto Alegre: Edelbra, 2020.

VALÉRIO, Geraldo. *Abecedário de bichos brasileiros*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIANA, Klevisson. *Abecedário dos bichos*. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

Vídeo:

A BNCC e a Educação Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8. Acesso em: 23 fev. 2023.

A criança e o currículo, para poder contemplar as questões relacionadas a BNCC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wD-FhkBroeE. Acesso em: 23 fev. 2023.

Docência na Educação Infantil e os Campos de experiências da BNCC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VwwoA-q_Tkw. Acesso em: 23 fev. 2023.

Instagram:

Autorretrato – construção da identidade: https://www.instagram.com/p/CUxDHfxgOH0/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

A natureza e o brincar caminham juntos. Uma produção do Instituto Alana. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CZaD00sMxn0/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Observação direta: https://www.instagram.com/p/CWwNNJqrnmf/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Oficina da Terra: https://www.instagram.com/tv/CVQ4QKqldfa/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Um olhar atento sobre o crescimento: https://www.instagram.com/p/CVF0pXpLN0i/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Território da natureza: https://www.instagram.com/p/CT77YVkL2Ya/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Sobre espaços, tempos e quantidades:

Construções na mesa de espelhos. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVsaQjXLIuL/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

FLEURY, Laís (coord.). Histórias sobre aprender e ensinar com e na natureza. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/11/historias-sobre-aprender.pdf . Acesso em: 23 fev. 2023.

Investigações sobre peso e medidas. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVAou0QLmyv/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/11/2.8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

Território Caminhos do Meu Território. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVLsbm9otUs/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 23 fev. 2023.

Podcast:

Coisa de criança. Disponível em: https://coisadecrianca.com.br/. Acesso em: 23 fev. 2023.

Podventura. Disponível em: https://open.spotify.com/show/3cD7WfKLWZhfizSpA3RTDX. Acesso em: 23 fev. 2023.

SciKids. Disponível em: https://open.spotify.com/show/0QGdWWZ0lPFL308Gzq04yP. Acesso em: 23 fev. 2023.

Figura 152 – Sesc no Paraná



Referências bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: SANTOS, Alexandro Souza. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2008. p. 85.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ALVES, Deise Luci Santana. *Observação e registro*: possibilidades e reflexões para professores de creche. Bauru: Unesp. 2017. p. 10. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemdocenciaparaaeducacaobasica/produto-deise-livro.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

ANDRADE, Júlia Pinheiro. *Aprendizagens visíveis*: experiências teórico-práticas em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

ANDRADE, Rani. *Representatividade*: o que isso significa? Portal Polize, 2020.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 156.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: *Currículo sem Fronteiras* v. 3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução do original *The Acquisition and Retention of Knowledge* (2000).

BAKHTIN. M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.BALABAN, N. *O início da vida escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, eu sou criança*. São Paulo: Moderna, 1994. p. 18 e 19.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: *Educação Infantil. Pra que te quero?* CRAIDY, C. Porto Alegre: ArtMed, 2006a.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. *Documentação pedagógica*: teoria e prática. São Paulo: Pedro e João Editores, 2017. p. 20.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais: Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 6 a 7.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p.645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Campos de experiências na escola da infância*: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt . Acesso em 23 fev. 2023.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*: a infância. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

BARROS, Maria Isabel Amando (org.). *Desemparedamento da infância*: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BARROS, Maria Isabel Amando. *Parques naturalizados:* paisagens para um brincar natural. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Livro_Parques_Naturalizados.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONDIOLI, Anna. Promover a partir do interior: o papel do "facilitador" no apoio a formas dialógicas e reflexivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, dez., 2015.

BOSI, Alfredo. *Melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Globo, 2004.

BRANDÃO. Charles. *A infância sempre nos monitora*. Florianópolis, 2022. Instagram. Educador Poético. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cd3dZDrgNRZ/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, G. Intrusos na escola. In: Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: limites e possibilidades. Seminário Pedagógico Internacional. GRUPO – Associação de Escolas Particulares de São Paulo. São Paulo: 1994. Mimeo, 11 p.

BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias*: direito, literatura, vida. São Paulo: Letras e Voz, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1990a. p. 72.

CALVINO, Ítalo. *As seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b. p. 138.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional* [en linea]. 2020, 24.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (orgs.). *Bem-vindo, mundo!* Criança, cultura e formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CAVALCANTE, G.; CARMO, C. P. do; CINTRA, R. C. G. G. Infância no processo de transição da educação infantil para séries iniciais do ensino fundamental – Estado do Conhecimento. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 2, 2018.

CAVALCANTI, Z. (Coord.). *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVOLI, M. In: MELLO, Suely et al. *Documentação pedagógica*: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

DEWEY, John. *Cómo se tiene uma experiencia in El Arte como Experiencia*. Barcelona, Editora Paidós Iberica, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*: da criança na rua à criança cyber. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUBOVIK, Alejandra. *A linha como linguagem*: repertório do visível. São Paulo: Phorte, 2020 .

EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George Forman. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1.

ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes*: uma estratégia de formação de professores. Porto, Porto Editora, 1994.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. Araraquara: J.M., 2004.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Teresa Kazuko. *A narrativa fílmica como prática cultural em sala de aula*. Espaço Plural [en linea]. 2015, XVI(32), 100-119. ISSN: 1518-4196. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944238006.

FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* São Paulo: Papirus,1998.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. *O ingresso nas culturas da escrita*. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FOCHI, Paulo; PIVA, L. F. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.

FOCHI, Paulo (org.) *O brincar heurístico na creche*. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo (org.) *Mini-histórias*: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – Obeci. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo. Princípios de uma pedagogia que narra experiências das crianças. *Pátio Educação Infantil*, ano X, n. 30, jan./mar. 2012.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como um projeto da comunidade*: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009

FORTUNATI, Aldo. *Confiança, oportunidade, tempo*: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Porto Alegre: Editora Buqui, 2021.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. *Avaliação e planejamento*: a prática educativa em questão – Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão*: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997

FRIEDMANN, A. *O direito de brincar*: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. São Paulo: L&PM, 2002.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GOBBI, Marcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, 2011.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás Ampliado. Resolução nº 08, 06 de dezembro de 2018. Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. p. 155-159. https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/8a035fd40f9ad2204e38a464f801cdf1.pdf?_ga=2.85762073.100661531.1586354180-1345122075.1578579304. Acesso em: 23 fev. 2023.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos*: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo*: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, n. 21, 2002.

GONÇALVES, J. P.; DAMKE, A. S. *O processo de adaptação*: os primeiros dias da criança no ambiente escolar, 2016.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.35 e 61

HOYUELOS, Alfredo. *A Ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2021.

HOYUELOS, Alfredo. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

Jardin Fabulinus: Territórios de Brincadeiras e Explorações, Publicação, Pedagogia Subjetividade, São Paulo: Phorte, 2016: v.1, n. 1.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLISYS, Adriana. *Quer jogar?* São Paulo: Edições Sesc, 2010.

KOHAN, Walter Omar (org.) *Lugares da infância: filosofia*. São Paulo: DP&A, 2004.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: VIGOTSKI, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VIGOTSKI, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. Y.; WOLMAN, S. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). *Didática da matemática*: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza*: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016. P. 119.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. edição. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

MALAGUZZI, 1984 In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 3 e 157.

MALAGUZZI, Loris, In: PENN, H. *Comparing Nurseries*: Staff and Children in Italy and the UK ["Comparando berçários: funcionários e crianças na Itália e no Reino Unido", em tradução livre], Paul Champman Publishing, 1997, p. 117. In: HOYUELOS, Alfredo. *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzz/Alfredo Hoyuelos*. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2021.

MANTOAN, M. T. E. *A Educação Especial no Brasil*: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acesso em: 30 de maio de 2021.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, , p. 171-194, jan./abr. 2008.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010, 390 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/publico/AMANDA_CRISTINA_TEAGNO_LOPES_MARQUES.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023

MATUS, Carlos. *Entrevista com Carlos Matus*. O método PES. São Paulo: Edições Fundap, 1995.

MEISEL, J. M. *Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

MONÇÃO, M. A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, 652-679, 2015.

MOREIRA, Juliana Correa. *Avaliação na educação infantil*: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

MOURÃO, M. *Os circuitos motores na Educação Infantil*. Mimeo: São Paulo, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Geisa Ferreira do Nascimento. Educação em coletivo: possibilidades de transbordar mundos e reinventar sentidos. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, pág. 642-665, set./dez. 2019. Educação: corpo em movimento. – DOI: 10.12957/riae.2019.45824 – disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45824/31560. Acesso em: 6 jan. 2023.

NEUROSABER. *Educação Infantil*: a importância da observação em sala de aula. Londrina, Paraná. 28 nov. 2018. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/educacao-infantil-a-importancia-da-observacao-em-sala-de-aula/ Acesso em 23 fev. 2023

NIZA, S. Formação cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora. Lisboa: 1993. In: SCARPA, Regina. *Era assim, agora não...* Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, Rio de Janeiro, maio 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. Perspectivas atuais: o currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Z. R. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2014. p. 33 e 66-83.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org). *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Registros na educação infantil*: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018.

PAPERT, S. In: SABADIN, Marlene Néri. Novas tecnologias e o ensino de Língua Inglesa. In: ANAIS DA XV SEMANA DE LETRAS CULTURA CLÁSSICA E FORMAÇÃO DO HOMEM CONTEMPORÂNEO, Cascavel, 2003. p. 59.

PARECER CNE/CEB Nº 20/2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

PECOITS, Sariane da Silva. *Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil*: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

PEREIRA, Andréia Regina; LOPES, Roseli de Deus. *Legal*: ambiente de autoria para Educação Infantil apoiada em meios eletrônicos interativos. São Paulo: 2005. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2005, p. 23-30. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277060757_Legal_Ambiente_de_Autoria_para_Educacao_Infantil_apoiada_em_Meios_Eletronicos_Interativos.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*: entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (orgs.). *Inclusão*: compartilhando saberes.3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIVA, L. F. *Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

PROENÇA, M. A. *Prática docente*: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. *O registro e a documentação pedagógica*: entre o real e o ideal... o possível! 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para criar passarinho*. São Paulo: Global, 2009.

QUINTANA, Mário. *Para viver com poesia*. Porto Alegre: Globo: 1994. p. 15.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, p. 777-792, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2023.

RESNICK, Mitchel. *Jardim de infância para a vida toda*: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão*: veredas. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019

SAAD, Layla. *Eu e a supremacia branca: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Coordenador pedagógico*: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa/Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social. Salvador, 2012.

SANTOS, S. V. S. Currículo da Educação Infantil ≠ Considerações a partir das experiências das crianças. *Educação em Revista* [online]. v. 34. p. 7 e 13, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA; A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. In: Culturas infantis: contribuições e reflexões. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

SESC. Departamento Nacional. *Plano Estratégico do Sesc 2022 | 2026*, p. 10. Rio de Janeiro, 2021.

SESC. Departamento Nacional. Portaria n. 315, de 1982. Rio de Janeiro, 1982.

SESC. Departamento Nacional. *Proposta pedagógica da Educação Infantil do* Sesc. Rio de Janeiro, 1997.

SESC. Departamento Nacional. *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sesc*. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Akynara Aglaé R. S. da; COELHO, Maria das Graças P.; BARROS, Renata Pitta; GONÇALVES, Luiz Marcos G. *A robótica pedagógica no contexto da Educação Infantil*: auxiliando o alfabetismo, Art. 12, v. 1, dez. 2009.

SOCIEDADE Brasileira de Pediatria.]. *Manual de orientação*: Grupo de Trabalho Saúde na era digital (2019-2021). Rio de Janeiro: SBP, dez. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf Acesso em: 23 fev. 2023

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família /escola*: desafios e perspectivas. Brasília: Liberlivro, 2009.

TEBEROSKY, Ana; CARSOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Editora Trajetória Cultural, 1990. In: SCARPA, Regina. *Era sim, agora não...* Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TONNUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos três anos. *Pátio Educação Infantil*, ano III, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

TRINDADE Azoilda Loretto da. Valores e referências afro-brasileiros. In: BRANDÃO, A. P.; SANTOS, K. (orgs). *Saberes e fazeres*: caderno de metodologia. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

TRINDADE Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (coord). *Saberes e fazeres*, v. 1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

UNICEF. *Declaração universal dos direitos das crianças*, de 20 de novembro de 1959.

VECCHI, Vea. Le porte tra gli alberi. In: MAZZOLI, F. (org.). *Documentare per documentare*. Quaderno 7, Bolonha, p. 45-51, 2005.

VECCHI Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*: fundamentos de Defectología. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989a. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p.12

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIRGINIO, Regina Maria Araújo. A integração entre pais e escola: a influência da família na Educação Infantil. In: ANAIS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE. Anais... Natal (RN) Evento on-line. Amplamente Cursos, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogía de-colonial. In: Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad", 17 a 19 de abril de 2007, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZEN, Giovana C. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. *TV Escola*. 2012, p. 08-12. https://www.academia.edu/4993331/COORDENA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_EM_FOCO_Coordena%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3giCa_em_foCo. Acesso em: 23 fev. 2023.






Sesc
CNC Senac

www.sesc.com.br