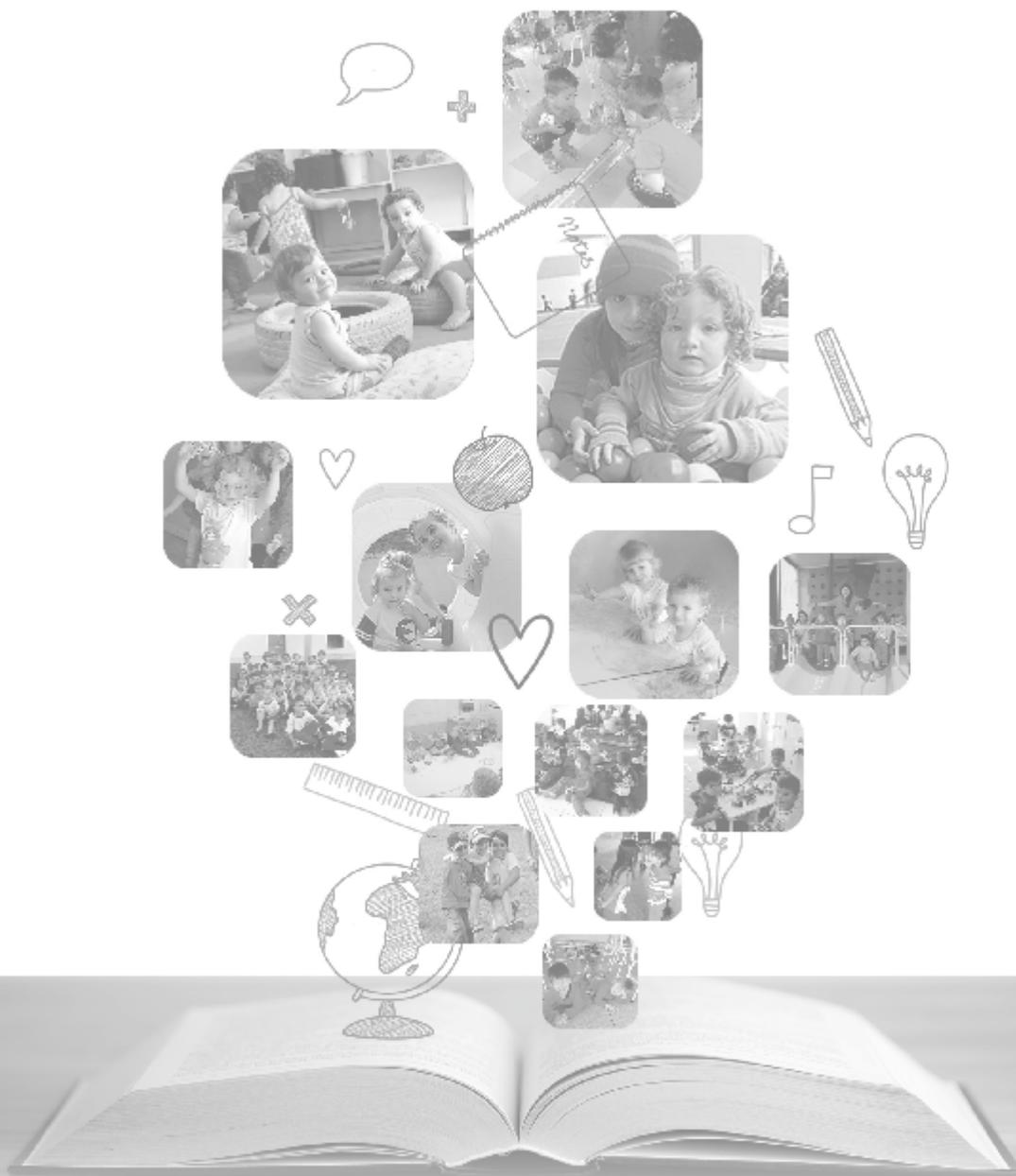


Diretriz Curricular da **Educação Infantil** da AMARP



A849d Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
Diretriz curricular da educação infantil da AMARP –
Videira: Editora Própria, 2016.

132 p.;

1. Currículos - Planejamento 2. Educação Infantil. 3.
Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe.
I. Título.

CDD – 375.0981.64

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alvarito Baratieri CRB-14º/273
Design, Editoração e Impressão - Jango Gráfica

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral: Humberto Luiz Dalpizzol
Consultora Educacional: Claudia Maria Da Cruz

GRUPO DE TRABALHO

Arroio Trinta: Daniela Caon, Vânia Ferronato, Roseli Felchilcher
Caçador: Juliana Ferreira, Bruna Padilha, Sandra Dos Santos, Adriana Dos Santos, Luciane Carneiro
Calmon: Maria Trindade Almeida, Aline Rocha
Fraiburgo: Denisia P. Mittanck, Tânia da S. Ferreira, Angela Maria Ribeiro Serafini, Giseli Cordeiro
Ibiam: Catarina M. D. Borsoi, Luciana Balen
Iomerê: Dalva Candiago Baldissera, Maria Fátima Savaris Colissi, Simone Cantú Centofanti
Lebon Régis: Eliane Garcia, Ivani T. Melo Xavier, Keli C. Dalpiaz de Souza, Sirlei P. de Moraes
Macieira: Evani Domingues Cardoso, Mara Regina Szalyga, Ariane Spanholi Vigolo
Matos Costa: Lucia Scheffer Rosa, Nerci Ribeiro
Pinheiro Preto: Veronice Fritzen
Rio Das Antas: Adriana da Silva Voidaleski
Salto Veloso: Marilde Delmoro Paganini
Timbó Grande: Elisete Hoffmann, Iria Melania Matos Varela
Videira: Valdenice M. Schneider, Marisa R. Delani, Vilmair S. Riboli, Lucimere Tonello, Eliane B. Fantinel

EQUIPE DE APOIO

Camila Rostirola, Roseli Felchilcher, José Carlos O. Pereira

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Secretários Municipais De Educação

Ariane Spanholi Vigolo
Claudete Gueller Mathias
Geni de Oliveira
Iria Melania Matos Varela
Juliar Luiz Manenti
Luciana Balen
Luciana Bodanese
Marcos Antonio Ferreira
Mauricio Bridi
Mônica Giacomini
Roberta Aparecida Martinez
Rozeli Castilho Bendlin
Santa Celoni Bandeira

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	5
Parte I	6
Sobre Infâncias e Crianças: o que nos conta a história?	6
Os Marcos legais da Educação Infantil e a valorização da infância	8
O lugar da infância nos tempos atuais: afirmações, contradições e desafios	9
A diversidade como princípio educativo	14
O currículo da Educação Infantil	22
A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas e pequeninas	23
O desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação	26
As interações e as brincadeiras	31
O patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico	35
Tempos e os espaços da infância	37
O Espaço interno	40
O espaço externo	44
Parte II	48
Proposta de organização curricular da Educação Infantil	48
Adaptação-Acolhimento-Sono	92
Parte III	107
Os profissionais da infância	107
O diálogo e a interação com as famílias e a comunidade	109
A interação e a articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental	111
O planejamento e a avaliação como práticas permanentes	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

APRESENTAÇÃO

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

Nesse sentido, buscando fortalecer as ações dos municípios na formulação de sua política da Educação Infantil, a AMARP iniciou em julho de 2014 a organização de um Grupo de Trabalho com representações dos 14 municípios pertencentes à sua área geográfica de abrangência.

Este Grupo participou de 14 encontros mensais ocorridos de julho de 2014 a novembro de 2015, e nos intervalos de cada encontro seus representantes levaram os mesmos estudos, discussões, reflexões e propostas aos professores e demais profissionais da Educação Infantil de suas redes de ensino e, como fruto desse trabalho de formação continuada e de participação na sua formulação, apresentamos o documento intitulado: Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMARP.

O objetivo principal desta publicação é o de oferecer uma direção para a implementação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequeninas de zero a três anos e pequenas de quatro e cinco anos, fortalecendo a construção de uma Educação Infantil promotora da infância.

Sobre Infâncias e Crianças: o que nos conta a história?

“Da minha aldeia vejo quando da terra se pode ver no Universo
Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura”

Alberto Caeiro

Demorou muito tempo para que as pesquisas das várias ciências considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações a busca pela interpretação das representações infantis de mundo, objeto de estudo que é relativamente novo e que vem buscando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta importante invenção da modernidade.

Por isso, trataremos de buscar nos estudos da historiografia e da antropologia alguns fragmentos históricos da infância como uma forma de compreendermos seu caráter eminentemente histórico e social e reconhecermos que a humanidade percorreu um longo caminho para construir a ideia de infância que temos hoje e que continua em construção.

As crianças sempre estiveram inseridas no interior de uma formação social determinada, vivenciando de diferentes formas essa fase em função de diferentes significações a elas destinadas.

Conforme Kuhlmann e Fernandes (2004, p 15): “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Nos estágios iniciais da civilização humana, as evidências que alguns estudos trazem é sobre a mortalidade infantil, oferecendo indícios sobre a vida das crianças nesse período. A história nos mostra que na antiguidade a mortalidade infantil era altíssima em função das condições precárias de sobrevivência ou mesmo por opção do progenitor (pai), que poderia decidir sobre a vida dos nascidos, pelo motivo da sua deficiência ou sexo, por exemplo, e mesmo aquelas que sobreviviam, dependendo de sua condição social, eram utilizadas como mão de obra, tornando comum o trabalho infantil.

A história nos conta que na Idade Média as crianças tinham uma vida como a dos adultos. Eram consideradas “adultos em miniatura”, meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia.

Somente com a modernidade, há pelos menos seis séculos, por meio do avanço das ciências, como a psicologia e a medicina, é que começou a se construir configuradores de uma ideia de infância, tais como a delimitação de lugares, tipos de alimentação e a atividade escolar.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, a escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos, a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o crescimento do sentimento de família.

No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança e, então, educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Ela passa a ser vista como um ser a ser educado.

Nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), produziram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social. Começam a se produzir teorias sobre sua aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, de certa forma, a história da infância acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias marcadas pela escravidão, trabalho infantil, preparo para a vida adulta, assistencialismo e disciplinação.

No início do século XIX, surgem iniciativas isoladas de criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres, tirando-as das ruas e, no final deste mesmo século, são criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta com o ideário liberal, que tinham influência americana e europeia.

Na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento na procura pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. Começa a se ampliar o atendimento, porém alicerçado em forte caráter assistencialista, e a se configurar uma luta por construir uma legislação onde a criança tenha seus direitos civis garantidos.

Os Marcos legais da Educação Infantil e a valorização da infância

“Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei! Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!
Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança, fiquem
sabendo o que eu quero: MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

PEDRO BANDEIRA (2009, p. 09)

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1888, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever da família e do Estado.

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

Em 1998, é criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), concebido por fortes críticas de especialistas brasileiros por desconsiderar toda a produção teórica produzida sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil e, em 2001, é aprovada Lei 10.172/01, do Plano Nacional de Educação (PNE), que ao final de sua vigência, depois de 10 anos, não havia cumprido grande parte das suas metas em relação à Educação Infantil.

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

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

Em 2009 é aprovada a resolução 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), reforçando a ideia de promoção da infância. O documento destaca a necessidade de se construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. No mesmo ano é aprovada a Emenda Constitucional 59, que estabeleceu prazo para universalização da pré-escola até 2016.

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

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

Em 2015 inicia-se o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, que já tem documento preliminar e está sob consulta pública, tendo prazo até junho de 2016 para ser finalizado. O documento é um acordo interfederativo do que deve ser trabalhado na Educação Infantil, no ensino fundamental e médio e pretende subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas e currículos em todo o país.

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

O lugar da infância nos tempos atuais: afirmações, contrações e desafios.

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 o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

O contexto da contemporaneidade no mundo inaugura um ritmo cada vez mais acelerado da produção de conhecimentos, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação, no mercado de trabalho, no emprego e na economia global.

Vivendo numa condição contemporânea ou pós-moderna, cabe-nos uma tarefa imprescindível: entender que o conhecimento e os diversos saberes das ciências nos impulsionam para assumir um novo olhar para a sociedade e também para as crianças

Nunca antes se estudou tanto da infância como em nosso tempo. É inegável o privilégio dado à infância na produção de artefatos específicos no mundo da mídia, do consumo e da economia em geral. Nunca foi tão importante e produtivo estudar, saber e instituir espaços específicos para os que habitam a infância.

Buscando compreender a sociedade contemporânea há pelos menos três décadas, a sociologia da infância tem procurado criar instrumentos teóricos e analíticos para compreender a criança contemporânea brasileira: O que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas alertam para a necessidade de se entender a criança e o seu mundo.

Vivemos em uma sociedade de contradições e grandes desafios, convivemos com a desigualdade social, a falta de qualidade na oferta de educação, saúde e segurança, a exposição das crianças ao consumo, às drogas e à violência e com muitos outros aspectos que afetam diretamente a infância brasileira. Na avaliação de especialistas há unanimidade em afirmar que a criança seja ouvida e seus pontos de vista, suas experiências, suas necessidades e desejos norteiem as políticas públicas. Nas palavras de Demartini (2001), “o desafio é o de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”.

A pós-modernidade com suas afirmações, contradições e desafios apresenta ainda muitos fios soltos e o fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração do que queremos, converte na ideia de um conhecimento que se preocupe em equacionar a sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade o sentido da vida e do viver.

A preocupação na elaboração desse documento tem sido a de construir uma compreensão da experiência da infância na contemporaneidade que nos permita uma redefinição do lugar social da criança e da afirmação dos seus direitos.

Nesse sentido, portanto, tem sido necessário se apoiar nos instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje, elucidando as novas formas de violência, principalmente do mundo midiático e tecnológico, e vencer a distância entre a produção do conhecimento acerca da infância e as instituições de Educação Infantil e as famílias. Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito e ganha um novo status, sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo. A reconstituição desse diálogo é um desafio que nos é posto nesse documento.

Vivemos a experiência de um mundo dividido em adultos ausentes e crianças autônomas. No entanto, se pensarmos dialeticamente nesse arruinamento da relação

adulto/criança, encontraremos ali presente também a origem de um diálogo que se apresenta em germe da possibilidade de um encontro (um tanto desencontrado) das diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto, bem como a de construção de um conhecimento pautado eticamente no resgate do princípio da alteridade, da empatia e da diversidade.

Falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam - as crianças - é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo e abrir-se para novas possibilidades de acordos intersubjetivos. É, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos adultos e nas crianças como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem.

O problema é que mesmo com os avanços no campo teórico, ainda desconhecemos os saberes que as crianças têm sobre o mundo, saberes que são construídos socialmente e lhes conferem identidades culturais. Negamos de forma explícita ou implícita as experiências e os saberes das crianças, que constituem, entretanto, excelentes instrumentos de reflexão sobre nossas práticas.

A infância é construção histórica e, por isso, nós, profissionais pesquisadoras/es da infância, também não estamos isentas/os do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa e, quanto mais estereotipadas nossas concepções sobre o que significa ser criança, menos condições de estabelecer o verdadeiro encontro com elas.

É preciso aprofundar essas questões e romper com representações hegemônicas: que crianças são essas? O que elas têm em comum? O que partilham entre si e o que as distingue umas das outras?

A pós-modernidade nos impõe trilhar um caminho em direção à criança, e, é isso que queremos que esse documento represente.

“Por que esqueci quem fui quando criança? Por que deslembra quem então era eu? Por que não há nenhuma semelhança entre quem sou e fui? A criança que fui vive ou morreu? Sou outro? Veio um outro em mim viver? A vida, que em mim flui, em que é que flui? Houve em mim várias alma sucessivas ou sou um só inconsciente ser?”

Fernando Pessoa

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

As possibilidades de aprendizagens na Educação Infantil são muito grandes e as situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar os repertórios culturais das crianças, garantindo a vivência da infância, do convívio, das interações e das brincadeiras. Por esse motivo as defesas abaixo expostas têm como objetivo principal avançar na construção de uma identidade para as instituições de Educação Infantil de nossa região, conferindo às crianças a garantia de um espaço para a vida, para a vivência dos afetos, alegrias e tristezas, para as relações, para os conflitos e encontros, a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças e que lhes permitam construir conhecimentos sobre si, os outros e o mundo, bem como os sentimentos de respeito, amor, confiança, solidariedade.

Reafirmamos, a partir dessas defesas, a Educação Infantil que queremos e devemos implementar em nossa região:

- Defendemos o reconhecimento das crianças como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar, na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos;
- Defendemos a garantia do bem-estar e segurança das crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento, empatia e responsabilidade diante das necessidades infantis;
- Defendemos que o cotidiano da Educação Infantil seja um espaço especialmente de interação entre as crianças e adultos, de convívio coletivo que privilegiem trocas, aconchego e desafios;
- Defendemos que nas práticas cotidianas deve haver o necessário equilíbrio entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção de autonomia sempre em contextos de socialização;
- Defendemos a participação das famílias e da comunidade nas instituições, promovendo entre estes um entendimento maior acerca das especificidades desse atendimento e das necessidades das crianças;
- Defendemos a indissociabilidade entre educar e cuidar, entendendo que cuidar/educar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar seus ritmos, ouvi-las, entender suas necessidades, desejos e inquietações, apoiá-las em seus desafios, interagir com elas, ao mesmo tempo em que se promovem experiências de contato com o patrimônio cultural, social, artístico e tecnológico;

- Defendemos a ambientação dos espaços para que estes se tornem estimuladores, desafiadores e educadores, garantindo materiais, mobiliários, equipamentos e brinquedos de qualidade e que assegurem para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança e o reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.
 - Defendemos a vivência dos princípios éticos, políticos e estéticos, de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, à natureza, às diferentes culturas, identidades e singularidades, de garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, de valorização da sensibilidade, da criatividade, da brincadeira e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
 - Defendemos que a educação formal possui total relação com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, elementos primordiais dos primeiros meses aos cinco anos;
 - Defendemos que a instituição de Educação Infantil somente tenha sentido se for um espaço de aprendizagem, promoção intelectual e humanização, com o objetivo principal de que a prática pedagógica seja embasada na apropriação de conhecimentos culturalmente elaborados, por meio das linguagens;
 - Defendemos que é a organização da prática pedagógica que legitima a intencionalidade e a educação humanizadora, caracterizada pelo valor do conhecimento e pelo desenvolvimento das capacidades humanas nas, com e para as crianças, devendo estas ser reconhecidas como protagonistas neste processo;
 - Defendemos um currículo dinâmico, vivenciado enquanto as crianças melhor se expressam por meio de garatujas, rabiscos, desenhos, balbucios, gestos, olhares, conversas, brincadeiras, danças, cantos, narrativas e outras tantas formas de linguagem;
 - Defendemos uma concepção de infância como momento único da vida, em que o mundo se abre para a criança e no qual são possíveis apropriações capazes de impulsionar nela níveis elaborados de humanização;
 - Defendemos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam efetivadas mediante as interações e as brincadeiras e que estas contribuam efetivamente para a formação e o desenvolvimento da inteligência e identidade da criança;
 - Defendemos que complementando as ações da família e de outros setores da sociedade mais ampla, a prática pedagógica na educação demanda a ação intencional, consciente e participativa de professores, gestores, profissionais e pais;
 - Defendemos que as diferentes formas de linguagem, o pensamento, a imaginação, a apreciação/sentimento estético, a curiosidade, o encantamento, as formas elaboradas e voluntárias de memória, de percepção e de atenção, para citar alguns exemplos, elevam os níveis de humanização da criança a patamares cada vez mais sofisticados;
 - Defendemos a presença do professor habilitado a exercer a função de mediação cultural, por meio de uma ação intencional e planejada, a partir das necessidades de desenvolvimento humano das crianças, considerando o tempo, o espaço, os materiais e

os brinquedos, o patrimônio cultural a ser disponibilizado e as interações das crianças com adultos e outras crianças;

- Defendemos que o professor tenha condições de aprimorar-se tecnicamente, mas também aprofundando sua sensibilidade para entender os interesses, capacidades e necessidades das crianças;
- Defendemos a construção de uma rotina que garanta a alternância entre os diversos tipos de experiências: livres, participativas e dirigidas; individuais, em pequenos e grandes grupos; em espaços internos e externos;
- Defendemos que as práticas pedagógicas sejam planejadas, passíveis de observação, avaliação e registros constantes, ações essenciais e mobilizadoras para outros planejamentos e novas intervenções.

A diversidade como princípio educativo

Todas as pessoas estão presas numa mesma teia inescapável de mutualidades, entrelaçadas num único tecido do destino. O que quer que afete um diretamente, afeta a todos indiretamente. Eu nunca posso ser o que deveria ser até que você seja o que deve ser. E você nunca poderá ser o que deve ser até que eu seja o que devo ser.

Martin Luther King

Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades (sociais, raciais, econômicas, culturais, etc.) é necessário e urgente para repensarmos determinados valores morais e sociais que foram sedimentados e aprendidos no âmbito da cultura. A diversidade como princípio educativo propõe uma centralidade da ética e nos valores sociais, políticos, econômicos, culturais que perpassam formação das crianças e as relações da escola com a família e a comunidade.

Questões como direito, cidadania, construção da identidade, respeito à diferença, equidade de oportunidades, etc. precisam ser compreendidas e ressignificadas.

Uma ação educativa pautada pelo princípio da diversidade requer de todos a aprendizagem de valores sociais e culturais não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional. Da mesma forma, provoca-nos ir além da noção de “inclusão” nos desafiando a repensar as relações sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais de maneira sensível, investigativa e responsável.

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

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

Ainda as DCNEIs (2009) incluiu em seu artigo 8º, § 1º, a exigência de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

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

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

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

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

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

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

Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – “Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro?”. Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem

consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, é possível que outra história seja construída.

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

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

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

O que se pretende nesse documento é refletir sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a diversidade cultural e a igualdade racial, resultando em movimentos de revisão das experiências pedagógicas ofertadas às crianças: da organização do tempo, do espaço e dos materiais como também das ações dos adultos (professores, gestores, pais).

Já defendemos anteriormente e reforçamos que a especificidade do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos está na busca do desenvolvimento integral, que se faz de modo intencional e planejado.

E, para que todas as crianças tenham acesso aos diferentes conhecimentos, a uma variedade de experiências com objetos, materiais e espaço e na interação com pessoas que as cercam, a constatação da discriminação e do preconceito racial existente na sociedade brasileira e a organização de práticas que estimulem o respeito às diferenças precisam ser considerados.

As crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção de seu país.

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

- Conhecer as leis, a história da população negra e indígena, as suas lutas, e reconhecer a herança desses e de outros povos e suas culturas na formação do Brasil;
- Elaborar e implantar um projeto institucional para conjugar ao mesmo tempo: informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas de promoção

da diversidade cultural e igualdade racial, sendo estas incorporadas paulatinamente à rotina da instituição;

- As instituições organizadas com base em aspectos das culturas africana e indígena também fornecem um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao trabalho educativo. Museus físicos ou virtuais, espaços culturais, bibliotecas, escolas de samba, grupos de dança, capoeira, reservas indígenas, organismos nacionais e internacionais podem ser contatados para enriquecer o dia a dia das instituições educativas.

- Ao organizar as salas dos grupos etários e demais ambientes das instituições é possível colocar à disposição das crianças “artefatos culturais”: brinquedos, livros, imagens etc, que remetam e valorizem as culturas africana, indígena e outras. Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, mas é importante lembrar que os “artefatos culturais” presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais.

- Ao assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias, o professor valoriza e respeita também a diversidade. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo da aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

- Possibilitar a aquisição de bonecas e bonecos negros, índios, asiáticos, etc, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e indígenas, livros que contemplem personagens negros e índios representados de modo positivo é fundamental. Ao escolher bonecas é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo, etc.

- Ao adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças, além da qualidade do texto e das ilustrações é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente os livros de literatura. Na hora da escolha é preciso ficar atento para questões como: há pessoas de diversas raças que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários etc.; essas pessoas encontram-se em posição de destaque de um modo positivo; a imagem dessas pessoas é apresentada de modo positivo e não pejorativamente.

- Os tecidos com padronagens que remetam às diferentes culturas podem compor bonitos cenários para brincar ou decorar as paredes da instituição;

- Os brinquedos, os instrumentos de efeito sonoro, os CDs, os DVDs são materiais bastante apreciados pelas crianças e muito adequados ao trabalho com a musicalidade, importante marca das diferentes culturas.

- O trabalho com imagens que podem desencadear momentos que contribuem para a construção de uma autoimagem positiva das crianças. Nas fotos e imagens é importante destacar a delicadeza das relações entre as pessoas etc.

- O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação

Infantil. Em todas as ações cotidianas, mas principalmente nessas que tratam especificamente da autoimagem física, é importante observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes atributos físicos. O professor precisa estar atento às falas depreciativas em relação aos colegas, às exclusões de brincadeiras, e deve mediar conflitos surgidos entre elas que tenham como motivo questões raciais;

- Apoiar boas experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, ajuda a combater preconceitos e discriminações, isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças;
- As brincadeiras transmitidas de geração em geração também constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras de outros tempos nem sempre continuam presentes hoje – esconde-esconde, cabra-cega, pula-sela, amarelinha, jogos com pião, bola, corda, os de pontaria, de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais, etc.
- A dança, outra importante herança dos diferentes povos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, merece lugar de destaque na Educação Infantil.
- É importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africana, indígena, asiática, etc., cantadas ou instrumentais;
- Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta das crianças isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros, índios e brancos. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de homogeneidade que acaba abafando as diferenças e ignorando as singularidades e tenha disposição para trabalhar com as diferenças, com a diversidade.
- Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens;
- Os recursos da internet, os filmes e visitas a exposições, museus e ONGs específicas pode abrir as portas aos mais variados conhecimentos sobre o mundo.
- A produção de desenhos pelas crianças, que podem ser próprios, de colegas e de artistas que fizeram retratos e autorretratos.

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

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação,

fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras.

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

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

Contudo estudos têm apontado que a educação de crianças, respeitando as suas diversas necessidades, é possível, mas não é um processo simples e não se reporta apenas ao combate às práticas discriminatórias na recepção delas na escola, pois conforme afirma Drago (2011), as dúvidas em relação ao que representa a inclusão ainda são enormes no meio acadêmico e prático.

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

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

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

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

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

Durante este processo de conhecimento entre os pares, onde prevalece a aceitação, a interação e o trabalho coletivo, a dimensão afetiva e a autoestima das crianças com deficiências são estimuladas. É sempre importante tentar compreender as crianças com deficiência a respeito do que pensam ou sentem, suas preferências, sentimentos e os problemas que estão enfrentando no ambiente educativo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O currículo da Educação Infantil

“ É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Provérbio africano

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

Neste sentido compreendemos que essa tarefa de construir um currículo para a Educação Infantil, precisa ganhar força e, necessariamente, mais referências, mais estudo, mais reflexão e também apoiar-se em experiências já existentes para além desse documento.

Pensamos que essas duas questões: a de que o currículo precisa ser fruto de uma construção coletiva e a de que as crianças precisam ser a referência para esta tarefa, são imprescindíveis e fundamentais e foram elas que guiaram essa elaboração.

Esse entendimento de que toda decisão de uma política pública contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura precisa iluminar nossas decisões de não trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, mas de contribuir para a construção.

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

É evidente que o Ministério da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Secretaria de Estado da Educação têm papel imprescindível no fortalecimento dessas ações, porém tornou-se necessária a união dos municípios de forma regionalizada e um trabalho intenso de elaboração de textos base, leituras, discussões e encaminhamento de propostas para que esta Diretriz e, conseqüentemente, o currículo da Educação Infantil fossem possíveis.

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas e pequeninas

“Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo.
E dentro do silêncio moram todos os sons: canto, choro, riso, lamento (...).
Quando nós escutamos, imaginamos distâncias, construímos histórias,
desvendamos nossas paisagens, os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro”.

Bartolomeu Campos de Queiróz

É perceptível o quanto estamos longe de um conhecimento mais aprofundado sobre essas crianças tão pequeninas e o quanto há fragilidade, equívocos e incompreensões nas experiências pedagógicas que lhe são propostas nas instituições de Educação Infantil.

A existência da creche como espaço de vida coletiva no campo da educação é recente e tem ocupado pesquisadores e especialistas no sentido de buscar entender esse novo contexto.

Onde antes se estudava a criança sozinha, em situações semelhantes à de laboratório, com exames ou aplicação de escalas, como afirma Maria Carmem Barbosa (2012), agora exige dedicação às pesquisas em contextos sociais, o que significa passar a olhá-las e compreendê-las em suas vidas social e relacional.

Essa imagem que se tem sobre os pequeninos, fruto da conformação, daquilo que foi instituído por muitos anos como uma verdade, impede que os adultos que se desafiam à tarefa de cuidar e educar consigam planejar práticas que se aproximem das suas reais necessidades.

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

Pensando no cuidado e educação dos pequeninos (primeiros meses aos 3 anos), formulamos as seguintes indagações:

- 1.** Há em nossas instituições de Educação Infantil uma compreensão da importância do trabalho educativo com eles?
- 2.** Atribuímos atenção diferenciada e planejamos a formação dos profissionais que atuam com os pequeninos?
- 3.** Eles têm sido sujeitos de intervenções educativas intencionalmente organizadas para promover sua aprendizagem e desenvolvimento?

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

O trabalho com os pequeninos deve acontecer de forma dinâmica porque enquanto uma criança está com fome e precisa ser alimentada, outra dorme, outra ainda quer dormir e outros brincam com os objetos que têm ao alcance das mãos, outro espera para ser higienizado; assim, a atenção da professora se desdobra entre as diferentes crianças, sem na maior parte do tempo obedecer a uma rotina organizada e rígida para todas. Por isso o desafio que se apresenta aos professores é fazer os momentos de cuidado tornarem-se

vivências educativas, organizando de forma intencional o trabalho com o propósito de favorecer o desenvolvimento de todas as crianças do grupo, como tem defendido Mello (2007) de que é preciso priorizar na atitude dos adultos a percepção sobre a necessidade de comunicação, de acompanhamento e apoio ao movimento, às brincadeiras e às interações dos pequeninos.

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

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

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

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

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois neles ocorre a formação das estruturas iniciais do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1995) decorrentes da inserção da criança na dinâmica social e das vivências que lhe forem favorecidas e organizadas intencionalmente.

Esses primeiros anos se caracterizam pela unidade entre os aspectos sensorial e motor, ou seja, a percepção e a ação constituem um processo único impulsionado “pela necessidade ou, falando de modo mais amplo, pelo afeto. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto” (VIGOTSKI, 1996), por aquilo que atrai a criança.

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

Roupas que possibilitem o movimento livre, superfície adequada ao arrastar-se e engatinhar, brinquedos e objetos com que brincar e que apresentem sons e cores, espelho, etc, vão estimular o movimento. A professora não precisa estimular diretamente o controle dos seus movimentos, basta ofertar-lhe os estímulos ao movimento, o mesmo não acontece para o desenvolvimento da linguagem gestual, oral que precisa, onde o estímulo direto é fundamental. Por isso, em todas as oportunidades de cuidado individual, deve-se falar

com as crianças, fazer um esforço para estabelecer e manter entre ambos uma comunicação não apenas por meio da fala, mas também pelo contato visual, gestual, pelo toque, pelo olhar, etc. Essa comunicação de caráter emocional envolve ação do adulto, numa coparticipação da criança.

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

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

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

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

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

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

O desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação

Lili inventa o mundo do faz-de-conta. Faz-de-conta que isto é um avião, Zum.... Depois aterrissou em pique e virou trem Tu, tu, tu, tu... Entrou pelo túnel chispando, mas debaixo da mesa havia bandidos Pum! Pum! Pum! Pum! O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus! No auge da confusão levavam Lili para a cama à força. E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma latinha de sardinha.

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

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

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

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

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

- 1)** há uma diferença entre os homens e as demais espécies animais caracterizada pela capacidade de criar, utilizar e conservar instrumentos e signos;
- 2)** o desenvolvimento humano supera os fatores biológicos com a apropriação, na história individual, dos instrumentos e signos culturais produzidos pelo conjunto dos homens;
- 3)** o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança revoluciona todas as funções psíquicas (percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, etc.), que vão passando de involuntárias a voluntárias;
- 4)** a aprendizagem e o desenvolvimento no ser humano constituem uma unidade dialética, cujo motor é a mediação por instrumentos e signos culturais - intencionalmente dirigida no interior das relações sociais.

Dois pontos centrais desta etapa do desenvolvimento (0 a 5 anos) têm sido apontados pelos autores soviéticos da Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky, Luria e Leontievi) como momentos revolucionários na direção do pensamento abstrato e conceitual:

- 1)** a aquisição da fala e a convergência das linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem com a constituição do pensamento verbal; e
- 2)** a brincadeira de faz-de-conta ou o “brinquedo simbólico” como mais um passo na direção do futuro pensamento abstrato.

São múltiplas as formas de mediação que vão proporcionando o desenvolvimento da percepção e atenção guiadas pela linguagem, processo em que a palavra, o gesto e outras formas de linguagem utilizadas pelo adulto vão conferindo significado para a criança.

A linguagem socializada, em contexto de interação entre a criança e o adulto, vai dirigindo e propiciando também a organização do ato voluntário, pois ao produzir determinadas necessidades, vai conduzindo a criança a uma dada ação organizada (pegar a bola, jogar a bola, encaixar um objeto em outro, etc.).

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

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

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

Professor, para que possa refletir melhor sobre o seu papel potencializador da linguagem, do pensamento e da imaginação das crianças, formulamos algumas questões:

- Você fala com as crianças e não somente para as crianças?
- Explora os momentos em que as crianças se mostram predispostas para falar o que pensam, sentem e imaginam, incentivando a manifestação de suas ideias?
 - Fala devagar e estabelece contato visual com as crianças?
 - Estimula o desenvolvimento do pensamento, a estruturação da linguagem e a aquisição de vocabulário e a imaginação através das conversas e das práticas da leitura, lendo para ou com as crianças?

- Elogia as respostas e assume uma atitude de interesse, motivação e entusiasmo pelas respostas e questões colocadas pelas crianças?
- Acrescenta informação ao ajudar reformular o pensamento e a fala das crianças?
- Usa uma linguagem correta, rica e diversificada e evita expressões como "piu-piu" em vez de "pássaro", etc?
- Usa palavras novas, explicando o seu significado através de exemplos simples e acessíveis?
- Faz perguntas abertas, por exemplo, o que fez hoje? Onde foi passear? Este tipo de abordagem ajuda as crianças a refletir sobre as suas ações e sobre as situações do dia-a-dia, produzindo memórias duradouras.
- Descreve o que se está a fazer no dia-a-dia, conversando e interagindo com as crianças?
- Investe tempo em momentos que proporcionem interação entre as crianças por meio da linguagem, onde elas se sintam incentivadas a se comunicar com o outro?
- Dedica tempo de qualidade para estimular o diálogo?

Uma das práticas de uso da linguagem que precisa ser valorizada na Educação Infantil é a da narrativa, considerada por Benjamin (1993) como um espaço fundamental de intercâmbio de experiências.

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

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

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

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

Os livros estão cada vez mais presentes nas instituições de Educação Infantil e a ênfase na narrativa se relaciona também ao texto literário; aquele texto que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem relações das mais diversas.

O que as crianças aprendem com a literatura, muitas vezes não está explicitado na superfície do texto, é troca de experiências, é o poderoso potencial imaginativo que as histórias presentes nos livros desencadeiam.

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

Vygotsky (2000) destaca que o desenho é uma representação simbólica que tem início quando a fala se torna habitual. Trata-se de uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal e constitui-se em um estágio preliminar na apropriação da escrita.

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

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

A prática de ler e contar histórias em instituições de Educação Infantil ainda não acontece com tanta frequência como deveria. Segundo Brito (2005), ao lermos, não apenas decodificamos a escrita, mas, principalmente, interagimos intelectualmente com o discurso escrito. Isso quer dizer que não é necessariamente obrigatório usar o sentido da visão para ler um texto; podemos recorrer à audição para estudar um texto escrito enunciado em voz alta por outra pessoa. É isso o que ocorre quando os bebês e as crianças ouvem uma história lida por alguém. E, para que as crianças se sintam leitoras e usufruam dos prazeres da leitura, não é necessário que estejam alfabetizadas. Contudo, “o texto narrativo não chega às crianças não alfabetizadas sem a mediação do adulto e, muito menos, sem as intenções educativas envolvidas pela mediação” (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005).

Para a Teoria Histórico-Cultural, da mesma forma que as crianças, por precisarem interagir e se comunicar com os outros, se apropriam do gesto e da linguagem oral, do desenho, a escrita também precisa se tornar uma necessidade para elas. Para isso, a escrita deve ser apresentada às crianças como uma atividade cultural complexa, considerando seus usos sociais. Esta se constitui em uma das mais importantes orientações teórico-metodológicas da referida teoria para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo em vista o processo da apropriação da linguagem escrita.

O desenvolvimento da escrita na criança se inicia com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pela imaginação, pela brincadeira de faz-de-conta, pelo jogo e pelo desenho antes de chegar à escrita propriamente dita. Para Vygotsky, essas diferentes formas de representação compartilham um aspecto comum que é o desenvolvimento

da função simbólica. Se elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, conseqüentemente, colaboram para a apropriação da linguagem escrita, pois, a escrita é um sistema de signos que representa os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais.

Para Brito (2205) é diante desse precioso ensinamento que se põe um dos grandes desafios da Educação Infantil: promover às crianças pequenas variadas possibilidades de participação da cultura escrita no sentido de conviver com diferentes materiais escritos, vivenciar situações nas quais se faz necessário organizar o discurso escrito e experimentar formas de pensar sobre o escrito.

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

As interações e as brincadeiras

A criança é feita de cem. [...] A criança tem cem linguagens. (...) Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça [...]. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

MALAGUZZI, 1999

O brinquedo é uma necessidade para a criança. No ato do brincar a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano, seja em sua fantasia, pois na infância a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam, mas também pelas capacidades humanas que desenvolvem, como: a percepção, a memória, a emoção e a imaginação.

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

Além de propiciar o desenvolvimento de todas essas capacidades, a brincadeira é em si também um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas.

Borba (2006) afirma que o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

O professor pode ser um potencializador da brincadeira alimentando a imaginação das crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas, etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, etc.; assim possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que as crianças pertencem e é imprescindível garantir aos pequenos experiências de brincar livremente, de escolher as brincadeiras, os brinquedos, os materiais, os objetos.

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

Ao observar as crianças brincando, o professor pode reunir muitas informações que ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos e expressões artísticas. O conhecimento do espaço do brincar ajuda também o professor a encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares.

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

Reforçamos finalmente que a experiência de brincar com as crianças, ou seja, do adulto ser parceiro de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da

realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. Que tal reaprender com as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar?

O movimento

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

Manuel de Barros

Os estudos mais recentes na área da Educação Física escolar têm se preocupado em discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de Educação Infantil que valorize e sistematize o movimento corporal da criança, no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento.

Pensar o ser humano em sua totalidade requer a compreensão de que as várias dimensões humanas são indissociáveis, ou seja, não se separam e condicionam-se mutuamente. No caso das questões relativas ao corpo e movimento da criança, é imprescindível a compreensão de que não possuímos um corpo e uma mente separados, mas sim, um corpo que sente, pensa e age de forma indissociável, por meio de múltiplas linguagens.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1. Autonomia e identidade corporal** – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.
- 2. Socialização** – é a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
- 3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis** – envolve aprendizagens das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

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

O patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.
Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Ao qualificar creches e pré-escolas como instituições de natureza educativa, superando o caráter assistencialista predominante até 1988, a Constituição Federal atribuiu à Educação Infantil atuação especial e estratégica na apropriação de conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), estabeleceu como objetivo da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças, compondo-o de experiências que contemplem não apenas o aspecto cognitivo das crianças (como algumas instituições supostamente de qualidade ainda insistem), mas que contribuam positivamente para o seu desenvolvimento físico, afetivo e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS, 2010) reforçou esse objetivo afirmando que 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, ambiental, científico e tecnológico”, isto é, a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo e elas têm o direito de se apropriar dos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

Segundo Bruner, três desconcertantes dicotomias precisam ser superadas nas práticas da Educação Infantil. A dicotomia entre o desenvolvimento do potencial de cada um dos seres humanos e a preservação da cultura estabelecida; os talentos individuais inatos e as possibilidades e o direito de ter acesso aos instrumentos da cultura; o saber local e o saber universal.

Portanto o desafio que se coloca é o de que é necessário construir novas práticas contemplando tanto as experiências e saberes das crianças quanto definindo quais patrimônios são necessários.

A defesa desse documento reside no entendimento de que a função da Educação Infantil é promover o desenvolvimento em uma perspectiva de humanização. Em outras palavras, significa dizer que educar só se justifica se sua ação potencializa as capacidades humanas, portanto, é imprescindível para o seu processo de humanização a inserção da criança no mundo da cultura e dos conhecimentos produzidos e circulantes nela.

Guiados pelo entendimento de que o meio social contribui decisivamente para o desenvolvimento dos sentimentos e das capacidades humanas, defendemos a valorização de cada instante como possibilidade de apropriação de conhecimentos.

Do ponto de vista didático, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação, pela qual ele se põe entre a criança e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, e é importante destacar que não é só o professor o mediador, pois a atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com o professor, seja com objetos, brinquedos e outros signos culturais. Em outras palavras, a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

As experiências vividas no espaço da Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas e, nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata, assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar, que são marcantes em um momento histórico.

Cantar, dramatizar, desenhar, recortar, utilizar recursos diversificados como papéis, tecidos, retalhos para contar histórias, compor cenas, brincar com versos, que favorecem o conhecimento e o reconhecimento de diferentes linguagens, são elementos que potencializam o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças.

O espaço educativo hoje proporciona – ou deveria proporcionar – espaço para o pensamento, para o que não é dito, para a construção de contraculturas, culturas pessoais e comunitárias, para fazer perguntas e saber encontrar respostas nos processos dinâmicos de construção coletiva do conhecimento.

É importante destacar neste contexto a necessidade de se superar a lógica de materiais apostilados, fotocópias de ilustrações ou os chamados exercícios de prontidão que pouco contribuem para a construção e apropriação do conhecimento, pelo contrário é necessário que as práticas educativas sejam ricas de significado para as crianças, em oposição à antecipação de conteúdos e procedimentos didáticos pertinentes ao Ensino Fundamental.

Tempos e os espaços da infância

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

Manoel de Barros

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

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

- As rotinas das instituições de Educação Infantil operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as práticas com vistas a garantir as necessidades das crianças e não dos adultos?
 - Os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), são definidos a partir dos ritmos e necessidades das crianças?
 - Até que ponto o tempo subjetivo das crianças é considerado. Ou será que o tempo objetivo, predeterminado, é o que regula o tempo o tempo todo?
 - Qual a possibilidade de uma experiência terminar quando termina o tempo subjetivo da criança? Até que ponto a rotina da instituição está completamente presa à grade do tempo objetivo e cronológico?
 - Não seria importante que existisse uma escuta do tempo subjetivo da criança, indispensável a uma maior flexibilização do tempo no cotidiano?

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

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

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

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

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

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

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

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

Infelizmente, essa ainda não é a prática mais comum: a maior parte das creches ainda tem foco apenas na questão dos cuidados. Porém, as rotinas pedagógicas da

Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. Segundo Barbosa (2010) é importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer os limites pode ajudar a enfrentá-los.

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

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

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

Em relação à organização do ambiente é importante destacar que:

- O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam;
- Se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentido, é preciso pensar um espaço e um educador que dê apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades;
- O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças, ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos;
- A organização do espaço traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do professor;
- As diferentes formas de organizar o espaço para o desenvolvimento de práticas de cuidado e educação das crianças pequenas e pequeninas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às ideias pedagógicas;
- Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais, motoras e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil;

- Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, os brinquedos, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um espaço interno e externo que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.
- Os espaços devem ser especialmente criados para proporcionar experiências variadas; o mobiliário deve ser adequado às necessidades das crianças, criando possibilidades de independência e autonomia, responsabilidade e uso do bem comum; fatores como: número de crianças, faixa-etária e características do grupo são pontos fundamentais de atenção na organização do espaço;
- Os espaços devem promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para movimentos corporais, estimulação dos sentidos, sensação de segurança, confiança, oportunidade para contato social e privacidade;
- É importante que também exista um espaço comum para as crianças maiores e menores trocar experiências e interagir.

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

É importante destacar que o planejamento, o desenho do espaço e posteriormente a intervenção que o educador e toda a equipe farão sobre o ambiente devem responder a critérios que estão na base dos objetivos do projeto político pedagógico da instituição. A instituição ao construir esse documento deve considerar que as crianças precisam de auxílio para compreender o mundo que as cerca; é importante definir bem os espaços. A organização externa irá contribuir na organização interna das crianças.

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

O Espaço interno

- A entrada é o primeiro espaço que a criança e os pais ou familiares vislumbram ao chegar à instituição, portanto deve transmitir uma mensagem de acolhimento com a presença de elementos que lembrem esse cotidiano, através de fotos em painéis e murais,

cadeiras e sofás, plantas, revistas, pastas com fotos da instituição e de práticas vivenciadas pelas crianças;

- Também na entrada é interessante identificar quem trabalha naquele espaço, com fotos, nomes e funções, além da fixação de avisos e materiais informativos como o cardápio, formas de prevenir doenças na infância, agenda de eventos, projetos pedagógicos, etc. Todo esse cuidado reforça dois aspectos importantes defendidos pelas DCNEIs-2010: o sentimento de pertencimento e a comunicação clara e acessível;

- As marcas culturais também são de extrema importância e podem ser ressaltadas nesse espaço da entrada, revelando elementos marcantes na vida das pessoas daquela região, daquela cidade, daquele bairro, fornecendo a identidade necessária. O importante é também manter o espaço visualmente atraente, cuidado e limpo, com aromas agradáveis, convidativo e revelador das características de quem o habita;

- Outro espaço importante é aquele que chamamos de espaço coletivo, que pode ser uma sala, um espaço central, etc, onde pode se localizar o refeitório também. Nesse espaço deverá ocorrer a interação entre crianças da mesma faixa etária, entre crianças de diferentes faixas etárias, entre adultos e crianças, contemplando-se assim um dos princípios elencados nas DCNEIs-2010: o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades;

- Esse espaço também poderá ser pensado para propor desafios que contemplem interações com objetos e materiais diversificados, promotores de atividades que não são exclusivas das salas. Uma ideia é contemplá-lo com espaços circunscritos por estantes baixas, cercas, painéis, biombos, rebaixamento de tetos por meio de tecidos, elevação do chão por meio de estrados. Ali se realizarão experiências que não serão somente as de correr ou as destinadas à alimentação;

- As práticas que envolvem movimentos mais amplos poderão estar nele contempladas, como andar de motoca, de carrinho, de patinete, etc;

- Espaços para se esconder também poderão ser organizados, como grandes cubos de madeira ou outros materiais com aberturas para comunicação que possibilitem às crianças o estar dentro e fora;

- Também é possível organizar um jardim interno que poderá ter bancos para descansar, conversar ou jogar e para convívio entre flores e plantas;

- Outras áreas podem ser organizadas como: áreas para jogos de construção e encaixe, áreas para descanso, áreas para fantasia, áreas para atividades artísticas como pintura, escultura, etc, e áreas para contação ou leitura de histórias e dramatizações;

- Havendo possibilidade pode-se ter outro espaço coletivo, que pode ser chamado de “sala de multiuso” onde se contemplará atividades envolvendo diferentes linguagens (leitura, música, ateliê para expressão grafo plástica, teatro, ateliê tecnológico). Mesmo que nos espaços das salas das crianças, de algum modo, essas expressões estejam contempladas, podem-se prever materiais e brinquedos que não estejam disponibilizados em outros espaços da instituição;

- É necessário prever uma transformação tanto na disponibilização quanto no tipo de materiais oferecidos, os quais não são estáticos e poderão ser sempre mudados. Essas mudanças serão resultado de uma observação por parte dos professores, no sentido de detectar que necessidades e interesses as crianças evidenciam. Fazer listas dos materiais usados poderá ser um auxílio nessas modificações;
 - Privilegiar materiais e livros com os quais as crianças não interagem cotidianamente, experienciando diferentes sensações envolvendo as mãos, a imaginação e os sentidos também é um princípio nessa sala de multiuso.
 - Nesta sala os materiais poderão estar colocados em prateleiras ou estantes à altura das crianças, dispostos em cestas, caixas, potes abertos e transparentes, bandejas, apresentados de modo convidativo e atraente à interação da criança;
 - Neste espaço, o ateliê tecnológico deve ganhar importância na perspectiva de entendermos a instituição escolar como um local de criação que deve incorporar os produtos culturais de uso social, ajudando as crianças a fazerem uso de gravadores, projetores, máquinas fotográficas, televisão e outros recursos tecnológicos e midiáticos, resgate histórico dos objetos e as inovações.
 - As ferramentas tecnológicas são utilizadas para registrar e reproduzir dados, acessar informações, viabilizar o criar, o expressar, o cooperar, o brincar e o jogar, pensando sempre em suas relações com atividades humanas que lhes dão significado;
 - A sala multiuso deve ser entendida como um espaço de ampliação da sala, onde se pode explorar outros tipos de equipamentos, usando-os como outras linguagens, enriquecendo as experiências das crianças. O uso da tecnologia deverá ser consciente, pensando-se primeiramente em que esse uso contribuirá;
 - A sala para as crianças de 0 a 2 anos deve seguir quatro princípios importantes: proporcionar um ambiente organizado e ao mesmo tempo flexível; proporcionar conforto, segurança e ao mesmo tempo desafios; proporcionar a interação com as diferentes linguagens e proporcionar o bem-estar das crianças;
 - Diferentes áreas podem ser organizadas nesta sala como: áreas de repouso, de higiene e das brincadeiras. Nesses espaços distintos, também se realizarão ações diversificadas;
 - Espaço do repouso deverá permitir às crianças de 0 a 2 anos a tranquilidade necessária ao sono, o que irá variar de criança para criança. Como a possibilidade de vigília ao sono por parte dos adultos é fundamental, definir o tamanho e a quantidade dos berços, colchonetes ou outros e permitir, se este for o caso, uma reorganização desse espaço para a realização de outras atividades e uma melhor circulação dos adultos. Objetos de conforto para embalar o sono serão bem-vindos para contemplar as necessidades e os interesses de cada criança;
 - A área destinada à higiene das crianças de zero a dois anos, deve ser entendida como espaço de cuidado e também de desenvolvimento da autonomia, entendendo-se esses momentos como de importantes aprendizagens, razão pela qual esse espaço deverá ser convidativo e interessante para as crianças. Móveis poderão estar pendurados no teto

próximo ao trocador, assim como espelhos colocados no teto e nas paredes poderão possibilitar que a criança se enxergue e, através dessa ação, identifique-se e conheça as diferentes partes de seu corpo, contribuindo para a construção da sua identidade. Os armários colocados nesse espaço deverão priorizar a guarda das roupas de cama, das fraldas, das roupas de reserva das crianças e de outros acessórios pertinentes à higiene, como higienizadores, toalhas e sabonetes;

- Áreas destinadas ao ato de brincar e de explorar o espaço também deve ser priorizadas. É importante garantir para as crianças o estar no chão, o arrastar-se, o engatinhar, o estar com os outros e o interagir com diferentes materiais de diferentes tamanhos, cores, espessuras, texturas, pesos, etc. Esse espaço deverá constituir-se em um laboratório onde acontecem as experiências sensoriais, sociais, motoras e expressivas, não esquecendo que os brinquedos e objetos devem estar ao alcance das crianças;

- Para aquelas que ainda não conseguem locomover-se, é necessário dispor de um tatame ou tapete almofadado. Esse espaço não precisa ser fixo e poderá ser deslocado para outros locais, contemplando um dos princípios explicitados nas DCNEI: os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas;

- Para as crianças que já se locomovem engatinhando, arrastando-se ou caminhando, deverá estar previsto um espaço para ampla movimentação, sendo a área central do espaço da sala o ideal. As paredes desse espaço poderão ter elementos de texturas diferentes, espelho, bem como ter barras afixadas, tanto no sentido vertical quanto no sentido horizontal, servindo de apoio às crianças para que se coloquem em pé.

- A diversidade de materiais e brinquedos também é importante. Além de oferecer aqueles confeccionados em plástico, é necessário também oferecer aqueles de tecido, madeira, borracha, etc;

- A sala destinada às crianças de 2 a 4 anos deve prever no mínimo três áreas distintas: repouso, sanitários e atividades diversificadas. Nesta faixa etária, as crianças já apresentam autonomia de locomoção, conseguem controlar os esfíncteres e demonstram muito mais autonomia. As necessidades de higiene, de sono e de brincar precisam ser atendidas, porém com algumas diferenças em relação às crianças menores. Em função disso, a organização do espaço físico e o tipo de material oferecido deverão sofrer algumas modificações;

- A sala das crianças de dois a quatro anos deverá promover múltiplos encontros, cumprindo o papel de ser referência para as crianças, de ser sua identificação como grupo e como indivíduos. Essa construção contemplará o grande grupo, os pequenos grupos e a individualidade das crianças. O atendimento de tal premissa explicita-se na organização do espaço em áreas de trabalho distintas e naquelas delimitadas pelo chão, por meio de tapetes e estrados, pelo teto com panos que rebaixem a altura, pelas laterais por meio de estantes e biombos. A possibilidade de transformação sempre terá de ser viabilizada, pois as necessidades e os interesses das crianças vão mudando em função de sua maturidade, do contexto familiar e do próprio cotidiano institucional;

- Esses espaços organizados na sala encontrarão um equilíbrio entre privacidade

e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupo e individuais;

- O espaço destinado ao sono poderá ser utilizado tanto para este fim quanto para muitas outras atividades durante o dia;
- Nessa faixa etária a interação com materiais para realização do jogo simbólico é muito importante, podendo ser uma das áreas fixas, assim como aquela destinada à contação de histórias e à biblioteca e aquela destinada a construções diversas;
- A medida que crescem, as crianças estabelecem relações novas e cada vez mais complexas. As modificações e conquistas evidenciadas no plano afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo como se organizam os espaços a fim de lhes proporcionar condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades;
- As crianças de quatro e cinco anos já se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares de momentos destinados às atividades que envolvem todo o grupo;
- Ter essas necessidades acima evidenciadas não quer dizer que elas não necessitem de espaços que possibilitem movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhos, trabalhar em pequenos ou em grandes grupos;
- É importante pensar nas salas das crianças de quatro e seis anos em espaços para mesas e cadeiras, o que não significa que esse mobiliário ocupe o maior espaço da sala. Portanto, a organização do espaço poderá prever também uma área para diferentes jogos e materiais grafo-plásticos e uma área para atividades coletivas, como roda de conversa e contação de histórias. A previsão de um espaço para acolher objetos de pesquisas realizadas a partir dos diferentes projetos desenvolvidos pelo grupo, bem como painéis para registros de trabalhos feitos pelas crianças é de fundamental importância, assim como os brinquedos e jogos.

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

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

O espaço externo:

Há um consenso entre especialistas que estudam a organização do espaço na Educação Infantil de que a infância pós-moderna tem distanciado cada vez mais

as crianças do brincar com os elementos da natureza e esse afastamento desse convívio mais próximo com o mundo natural tem impedido a construção de relações vitais e constitutivas do ser humano.

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

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

Segundo Caobelli (2013), vários pesquisadores vêm estudando os efeitos de uma pedagogia vivida ao ar livre. A autora destaca a contribuição desses pesquisadores, sintetizando nos seguintes aspectos os efeitos positivos da interação das crianças com a natureza:

- Desenvolvimento do poder de observação e da criatividade;
- Promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas;
- Alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades;
- Melhor desempenho da coordenação motora;
- Desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo.

É necessário, na defesa dessas ideias, organizar os contextos significativos para as crianças nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira, do movimento e da interação.

Arribas (2004) aponta que:

- O espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas. A diversidade baseia-se nas possibilidades. Nesse ambiente são propiciados vários e ricos intercâmbios, sendo amplamente contemplados os processos de socialização e de cooperação, oportunizando trocas com outros grupos de crianças de diferentes faixas etárias;
 - A possibilidade de estar em contato com a natureza é oferecida, incluindo-se atividades como brincar com terra, água, plantas e animais; a possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos também é proporcionada às crianças como correr, saltar, subir em árvores.

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

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

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

- A amplitude dos espaços externos;
- O acesso direto das salas para a área de transição ou semicoberta;
- O equilíbrio entre espaços demasiadamente estruturados ou sem estrutura;
- A distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação);
 - A criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas, casas, tocas, cavernas, túneis, etc.);
 - A previsão de espaços com sombra e com sol;
 - A previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.;
 - A previsão de equipamentos de madeira em composição com os de plástico;
 - A manutenção constante dos equipamentos.

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

Área para jogos tranquilos

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

Área para brinquedos de manipulação e construção

Um princípio que sempre devemos considerar quando selecionamos espaços e materiais para a interação das crianças são as diversas respostas que esses elementos

oferecem quando elas agem sobre os mesmos. Diferentes pedaços de madeira, baldes e pás, entre outros, oferecerão às crianças oportunidades para construção e manipulação nesse espaço.

Área estruturada para jogos de movimento

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

Área para equipamentos de parque

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

Área para jogos imitativos

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

Área não estruturada para jogos de aventura e imaginação

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

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

Nosso objetivo é de que os princípios aqui explicitados contribuam para múltiplas organizações e enriquecedoras práticas de professores e crianças no uso efetivo dos espaços das instituições de Educação Infantil de nossos municípios.

Proposta de organização curricular da Educação Infantil

“A criança nova que habita onde vivo dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe e, assim, vamos os três pelo caminho que houver saltando, e cantando e rindo e gozando nosso segredo em comum, que é o saber, por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena”.

Alberto Caeiro/Fernando Pessoa

Na organização curricular aqui expressa é importante destacar os consensos que construímos em torno da concepção de currículo defendida neste documento, entendido como um conjunto de práticas, que se manifesta:

- Nos saberes e experiências das crianças;
- No protagonismo das crianças e dos professores;
- Nos ritmos, desejos e necessidades das crianças;
- Na interação das crianças com outras crianças e com os adultos;
- Na organização do espaço e do tempo das instituições de Educação Infantil;
- Na escolha das brincadeiras e também dos brinquedos, materiais e objetos pelas crianças, com mediação do professor;
 - No dinamismo do desenvolvimento das capacidades humanas das crianças;
 - No patrimônio cultural, científico, artístico, ambiental, tecnológico;
 - Num profundo diálogo com a cultura local, regional, estadual, nacional e mundial;
 - Na relação e diálogo constante com as famílias;
 - Na relação e diálogo constante com as famílias.

Ainda que:

- Os eixos do currículo são as interações e as brincadeiras;
- As linguagens fundamentam e sustentam o currículo;
- As diferentes linguagens, mediadas pelo professor, potencializam as ações pelas quais as crianças constroem seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas experiências na medida em que constroem suas relações, sua subjetividade e sua autonomia;
 - Os conteúdos da Educação Infantil apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, com as práticas sociais;
 - A Educação Infantil é a possibilidade de experiência e de convivência com a diversidade;

- Os caminhos do aprender são diversos e que não é possível muita previsibilidade, mas é necessária intencionalidade do professor;
- É imprescindível formar constantemente o professor: técnica e humanamente;
- A criança sinaliza o grau de complexidade das experiências que deverão ser garantidas e o olhar do professor guia suas escolhas pedagógicas.

Neste sentido, pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2009), essa organização curricular pretende garantir às crianças pequeninas de zero a três anos e às crianças pequenas de quatro e cinco anos, experiências que:

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Defendendo que as experiências de aprendizagem, aliadas à organização dos tempos, dos espaços, dos brinquedos e dos materiais e a tantos outros elementos essenciais já tratados anteriormente nesta Diretriz contribuirão efetivamente para o desenvolvimento das crianças, passamos a aprofundá-las como possibilidade de melhor subsidiar o professor no planejamento de suas ações pedagógicas, reforçando que estas ações devem ser intencionais, referendadas nos saberes e experiências que cada criança já possui, numa ampliação progressiva da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

É importante destacar que o aprofundamento de cada experiência de aprendizagem não tem o objetivo de compartimentá-las ou fragmentá-las e nem pretende um trato linear na sua implementação. Pelo contrário, o objetivo é compreendê-las melhor para construir junto com as crianças um conjunto de práticas por meio das interações e brincadeiras, mediadas pelas diferentes linguagens, onde estas experiências se mesclam, integrem-se, relacionem-se e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

Experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo pelas crianças pequeninas de zero a três anos por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos.

Durante os três primeiros anos de vida as crianças precisam vivenciar, em nossas instituições educativas, novas, diferentes e desafiantes experiências sensoriais, que serão imprescindíveis para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Os sentidos são os receptores de tudo o que nos rodeia. A recepção de estímulos por meio dos sentidos é a primeira etapa de um processo cognitivo.

Com a ajuda do professor, as crianças pequeninas precisam aprender a explorar e conhecer o seu próprio corpo e o mundo ao seu redor através das suas capacidades sensoriais - tato, olfato, paladar, audição e visão.

Durante este caminho de descoberta do próprio corpo e do mundo, elas vão, pouco a pouco, construindo significado às sensações que experimentam e, assim, o cérebro aprende a processar, organizar e interpretar a informação sensorial e vai respondendo a cada experiência vivida de modo cada vez mais eficiente e organizado.

Se essas experiências são carregadas de afetividade, de toque de carinho, proporcionando um entorno positivo, acolhimento e estímulos ao estabelecimento de

interações, a criança aprende esse novo conhecimento, servindo de base para novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Para potencializar o desenvolvimento das capacidades sensoriais das crianças pequenas é necessário que as experiências de brincar e interagir sejam garantidas em diferentes espaços (internos e externos), enriquecidas por diferentes brinquedos, objetos, materiais e que estes tenham variedade de cores, formas, tamanhos, superfícies, texturas, espessuras, gostos, aromas, sabores, efeitos sonoros, etc.

A experiência sensorial é fundamental para a aprendizagem de capacidades cada vez mais complexas, permitindo que a criança desenvolva também as suas capacidades motoras, sociais, cognitivas e emocionais e, por sua vez, que se relacione com o ambiente de modo cada vez mais eficiente.

Além das capacidades sensoriais as crianças também usam várias formas de expressão para comunicar suas sensações, emoções, desejos, necessidades, etc. e essas diferentes formas de expressão por meio de choros, arrulhos, direcionamento do olhar, gritos, balbucios, gestos, risos, silêncios, mudanças faciais, imitações e, conseqüentemente, sílabas, palavras, frases e diálogos serão utilizadas para conhecer a si mesmo e estabelecer relações e conhecer o mundo.

Por isso é necessário que variadas experiências expressivas sejam garantidas às crianças pequenas, porque este é um período impregnado de curiosidade e vontade de explorar no qual elas manifestam clara intenção de interagir e vão demonstrando, à medida que crescem que não lhes basta observar, sentir, explorar - é preciso dizer, comunicar a alguém tais saberes. Daí a gradativa aquisição da linguagem, que acontece com base numa ordem constante, embora o ritmo de evolução em cada criança se revele de grande variabilidade.

A aquisição da linguagem só será potencializada se a criança pequena crescer num ambiente onde as trocas linguísticas ocorram cotidianamente e o domínio progressivo da língua vá se dando em fases sucessivas.

Para potencializar as capacidades expressivas delas é necessário o planejamento de brincadeiras e interações nos espaços internos e externos onde sejam instigadas a se expressar tanto com os adultos, quanto com seus pares, utilizando-se para isso de brinquedos, livros, materiais sonoros, imagens, ilustrações, fotografias, músicas, diálogos, etc. Ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento das capacidades sensoriais e expressivas, outra linguagem importante se desenvolve: o movimento.

A linguagem corporal é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivo e social. O corpo é um conjunto fantástico de estruturas e funções complexas e sutis e a criança consegue organizar o mundo a sua volta quando vive experiências sensoriais e motoras, ou seja, interage com os órgãos do seu corpo e o mundo que a cerca e, então, ela se localiza, assimila, identifica e formula conhecimento.

Nos três primeiros anos de vida o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança pequena transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu

pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

O movimento é uma necessidade do desenvolvimento infantil e a criança pequenina necessita agir corporalmente para compreender e expressar significados presentes no contexto em que se encontra. Ela precisa explorar o mundo ao seu redor e interagir. Por meio dessa exploração e interação, cada criança irá construir conhecimentos sobre seus limites e possibilidades, conhecer e dominar o uso de diferentes objetos/instrumentos que a humanidade desenvolveu, assim como iniciar a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles.

Além disso, o movimento também é parte integrante da construção da autonomia e identidade das crianças e, neste sentido, os objetos, os materiais e os brinquedos constituem, nesse momento, um estímulo e um desafio à movimentação ampla, à exploração do corpo e do espaço, além de promover a interação com outras crianças e com os adultos.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar o conhecimento de si e do mundo pelas crianças pequeninas de zero a três anos por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos:

- Brincar em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos industrializados e da natureza, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados;
- Descobrir sensações que o corpo provoca na relação com objetos e materiais como tintas, na relação com diferentes tipos de solo, no contato com outras crianças e adultos;
- Participar de diálogos e contação de histórias, estimular a interação das crianças em rodas de conversa, durante a alimentação, na troca de fraldas, etc., tendo seu direito à expressividade garantidos, respeitados, valorizados e potencializados;
- Mostrar seus saberes, solicitar algo, utilizando as formas de expressão que conhece: choro, balbucio, expressões, faciais, gestos, expressão oral, etc.;
- Participar de brincadeiras e ter garantidos movimentos livres de engatinhar, arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar e levantar, etc. em espaços variados e em diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama), constituindo-se desafios motores;
- Brincar de esconder e descobrir o rosto sumindo e aparecendo, esconder um brinquedo ou objeto para ser encontrado, em variadas e constantes situações, aprendendo a dar significado aos movimentos, a compreender e usar regras e as formas variadas de linguagem;
- Brincar de imitar sons: ruídos, sons de animais, sons de carro, sons com a boca e

língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros;

- Brincar de reconhecer partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros;
- Brincar de reconhecer e marcar ritmos das músicas, dos cantos, do corpo, etc.;
- Construir e brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos;
- Brincar com a própria imagem criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, etc.;
- Explorar livremente e sentir as sensações pela manipulação de objetos como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros;
- Brincar de faz de conta em brincadeiras livres, assumindo diferentes papéis, criando cenários que permitam significar e ressignificar o mundo social e cultural;

Experiências de imersão das crianças pequeninas de zero a três anos nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

As diferentes linguagens ocupam papel fundamental no desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Diferentemente do que se pensava, elas são capazes de se comunicar – não só com adultos, mas também com pares da mesma idade – em uma interação que envolve gestos e múltiplas expressões, carregadas de significados e de elementos culturais.

Essa comunicação nos primeiros meses de vida inclui choro, arrulhos, balbucios, olhares, imitação e gestos, quando seu comportamento procura transmitir alguma coisa que chame a atenção do outro e satisfaça suas necessidades.

Os gestos, por exemplo, constituem uma importante ferramenta de comunicação simbólica e são o início da construção da linguagem, mesmo quando ainda não dominam a modalidade verbal com todas as regras que estão inerentes à utilização de uma língua falada.

A criança pequenina utiliza-se constantemente de gestos para expressar emoções e se comunicar (exemplo: bater palmas, bater com os pés no chão, chamar pelas mãos); para fazer solicitações (exemplo: estender os braços para pedir colo, apontar objetos quando quer pegar e não consegue), etc.

O uso dos gestos é um indicador do desenvolvimento, do interesse comunicativo e do tipo de significado que a criança escolhe veicular, que mais tarde virá a ser revelado e aperfeiçoado na linguagem verbal.

Os gestos garantem a cada criança um modo de entrar na interação comunicativa antes mesmo de terem desenvolvido a linguagem oral e induzem a linguagem verbal daqueles que interagem com ele, estreitando a relação entre os conteúdos dos gestos e o conteúdo da linguagem subsequente.

Neste sentido acolher as demandas dos pequeninos que ainda não tem condições de verbalizar, mas que, através de seus gestos, indicam suas necessidades e instigá-los a usar esse recurso comunicativo, aliando-o, cada vez mais, ao recurso verbal é uma prática pedagógica intencional de contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao passo que as interações sociais vão se dando e as situações planejadas de interações e brincadeiras com o professor e as outras crianças vão ocorrendo, essas formas de linguagem como o choro, os balbucios, os gestos, vão sendo ampliadas e a percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais no desenvolvimento dos pequeninos e, assim, descobrindo características e propriedades dos objetos, brinquedos, materiais eles vão ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor e exercitando nas brincadeiras e interações sua percepção, sua comunicação, vão acumulando experiências e desenvolvendo a linguagem oral.

Ao aprender a falar, a comunicar seus desejos, impressões, a dizer o que sabem, a descobrir o que fazer com as palavras no enfrentamento com o outro, o adulto ou seus colegas, as crianças pequeninas constroem ferramentas que potencializam seu desenvolvimento em várias dimensões.

Elas são protagonistas de seu processo de aprendizagem e são capazes de produzir linguagem de forma interativa, através de referências adultas, de variadas práticas sociais e das oportunidades que a cultura lhes oferece.

A partir do uso da linguagem em variadas situações de seu contexto, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, histórias, etc., as crianças de zero a três anos vivenciam e aprendem diferentes formas de comunicação e de posse dessa relação é que se ampliam os recursos de linguagem, tanto na forma de expressão como na compreensão e é nesse contexto significativo de uso da linguagem verbal que o trabalho pedagógico deve acontecer, objetivando experiências de aprendizagem e uso da linguagem em situações cotidianas planejadas intencionalmente.

Além da linguagem gestual e verbal existem outras formas de linguagem que também precisam ser valorizadas, estimuladas e ampliadas no trabalho pedagógico com os pequeninos e uma delas é a linguagem plástica onde nas experiências com tintas, argilas, massas, texturas variadas, elementos da natureza como terra, areia, água, folhas de árvores, etc. cada criança vai ao mesmo tempo explorando sensações e expressando sua individualidade, seus gostos, desejos e formas de se conhecer e conhecer o mundo.

Neste sentido é necessário garantir que brinquem com texturas, cores, formas,

sabores, odores e descubram nestas experiências as qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza.

As sensações provocadas pelo encontro do corpo da criança pequenina com elementos plásticos contribuem significativamente para o seu desenvolvimento, por isso é importante no planejamento dessas experiências selecionar materiais, espaços e tempos que instiguem a sua natureza curiosa ao mesmo tempo em que garantem acolhimento, segurança e respeito aos ritmos próprios de cada uma.

Além das experiências de exploração e criação com materiais plásticos é importante também a apreciação e contemplação de obras de artes, como pintura, escultura, etc., sempre numa relação dinâmica com a cultura local, regional, estadual, nacional e por que não dizer mundial, isso porque a apreciação estética desencadeia sentimentos tanto de curiosidade como de espanto, alegria, prazer, tristeza, etc. ao mesmo tempo em que desenvolvem a imaginação e integram as capacidades cognitivas, emocionais e afetivas dos pequenos.

Outra linguagem de igual valor pedagógico é a linguagem dramática possibilitada pelas experiências da brincadeira de faz de conta e contato com variadas formas de representação como as peças teatrais, a literatura infantil, as narrativas de vida de pessoas e lugares, etc., as quais vão contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e garantindo às crianças pequeninas condições tanto de compreender as diversas formas de representação dramática como também de representar o mundo que estão conhecendo.

As imitações também são formas de desenvolver a linguagem dramática dos pequeninos. Quando imitam animais, pessoas, personagens, etc. estão desenvolvendo suas capacidades de representar, de assumir o lugar do outro, adentrar o mundo imaginário e brincar com linguagens próprias do universo infantil.

A música é também uma linguagem necessária de ser experienciada e desenvolvida no trabalho pedagógico. As primeiras percepções dos pequeninos em relação ao som ocorrem através da melodia e do ritmo que emanam do corpo, estimulados por tudo aquilo que os cercam.

As crianças pequeninas reagem, desde o início, a estímulos sonoros, intensos e constantes, balbuciando, emitindo gritos e realizando as mais diversas movimentações corporais.

A música promove alegria, pois têm caráter lúdico, de jogo, de brinquedo e é um grande recurso de linguagem. Quando o professor oferece música e um ambiente sonoro em diferentes situações permite que os pequeninos iniciem seu processo de musicalização, pois escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, ocorrem observações, reações e descobertas. Além disso, a música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal.

.....

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar a imersão das crianças pequeninas de zero a três anos nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical:

.....

- Ter respeitados, acolhidos, compreendidos e potencializados seus recursos comunicativos do choro, arrulhos, balbucios, olhares, imitação, gestos, expressões corporais e faciais em diferentes momentos do cotidiano;
 - Participar do uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, etc.;
 - Explorar e produzir rabiscos, garatujas, desenhos, utilizando diferentes suportes como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros negros, calçadas, etc. e com diferentes elementos gráficos como tintas, lápis, pincéis, aquarelas, folhas, carvão, algodão, gravetos, canudinhos, esponjas, etc.;
 - Explorar elementos plásticos e produzir esculturas utilizando massas de modelar, barro, argila, melecas; mingaus, areia, gesso, etc.;
 - Brincar com impressões como carimbos (industrializados e inventados), impressões digitais, etc.;
 - Brincar de ilustrar com desenhos as canções, poesias, trava-línguas, parlendas, passeios, recontos de histórias, o percurso da casa para a escola, etc.;
 - Assistir pequenas peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, de palhaços, circo, etc.;
 - Vestir-se, enfeitar-se, fantasiar-se brincando de ser o outro (pessoas, personagens) utilizando fantasias, assessorios, sapatos, roupas, chapéus, lenços, maquiagens, etc.;
 - Ouvir histórias curtas e brincar de reinventá-las e reconta-las por meio de mímicas, dramatizações, narrativas, etc.;
 - Brincar com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno;
 - Participar de cantorias ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.);
 - Explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas e outros instrumentos musicais;
 - Participar de danças e movimentos livres instigados por músicas de diferentes estilos (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.);

As crianças pequeninas de zero a três anos e as experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos.

Desde muito cedo os pequeninos já emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se e essa linguagem peculiar dá sentido à sua comunicação.

A construção da linguagem oral implica na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se, ao falar com os pequeninos, seja numa linguagem simples, breve e repetitiva, ou expondo toda a sua complexidade, o professor vai ajudando-os a ir se apropriando, gradativamente, das características da linguagem oral e a ir utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

Quanto menor a criança, mais as palavras estão ligadas ao sentimento e à emoção do que a um significado preciso. Os pequeninos gostam do som e do ritmo das palavras, e logo tentam imitar o interlocutor, leitor ou contador. Desse modo, o som das palavras é muito importante, pois é falando e ouvindo em situações prazerosas que se nutre neles o gosto pela linguagem.

A ampliação das capacidades das crianças de zero a três anos em se comunicar oralmente ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve a participação direta delas nas conversas cotidianas, em situações de escuta e de uso da língua através de músicas, de histórias, em brincadeiras, etc.

Assim, ler ou contar histórias diariamente é muito importante porque por meio da leitura se desenvolvem a atenção, a imaginação, a memória e se internalizam elementos da cultura, além de que a leitura e a contação de histórias possibilita um estreitamento dos laços entre o professor-leitor- contador e os pequeninos, fortalecendo o vínculo afetivo.

É certo que uma criança muito pequena não poderá compreender o significado de todas as passagens do texto lido ou contado pelo professor, mas ler histórias é um bom começo para estimular esse aprendizado e é também um jeito de cuidar da imaginação, da inteligência e dos afetos. É preciso incluir os livros entre os brinquedos, elogiar e incentivar as manifestações espontâneas, dar atenção a seus ritmos e temperamentos e garantir aos pequeninos a possibilidade de escolha e liberdade de manipulação dos livros e materiais escritos.

.....

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos pelas crianças pequeninas de zero a três anos:

.....

- Ouvir e contar histórias das mais variadas, presentes nos livros, nas tradições, nas suas histórias, dos professores, pais, pessoas da comunidade, etc., com diferentes recursos (fantoques, dedoches, caixa secreta, fantasias);
 - Levar livros de histórias para compartilhar com a família;
 - Manusear e explorar material gráfico impresso como: livros, revistas, cartazes, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.;
 - Realizar registros escritos por meio garatujas, rabiscos, desenhos, sobre detalhes observados durante passeios, visitas, brincadeiras, pesquisas e explorações;
 - Participar da produção de pequenos textos orais, tendo a professora como mediadora na organização do seu pensamento e imaginação;
 - Participar da construção de murais dos livros já lidos e histórias já contadas para que possam estimular a memória e a imaginação pelos recontos, por fatos, acontecimentos e personagens mais marcantes, etc.;
 - Conhecer os resultados que se pode obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel;
 - Brincar com as palavras aprendendo e produzindo rimas, trava-línguas, parlendas, trocadilhos, ditos populares, construindo e reconstruindo significados;
 - Ter acolhidas, valorizadas, respeitadas e potencializadas suas curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre e linguagem oral (como se fala, como se lê);
 - Participar de situações significativas onde falar, desenhar sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa;
 - Ter sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento valorizadas, como também seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do professor e interação com outras crianças, materiais e objetos de leitura, sejam potencializadas;
 - Ter suas histórias e narrativas registradas por meio de escrita, vídeos, fotos, valorizando sua linguagem, seus pensamentos, sua imaginação;
 - Frequentar bibliotecas ou espaços de leitura, tendo tempo suficiente para manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.;
 - Participar de rodas de conversa com escritores, ilustradores, poetas, contadores de histórias, para conhecer suas trajetórias de vida, suas obras, seus sonhos e projetos, seu amor pela literatura, etc.;

.....

Experiências de recriar com as crianças pequeninas de zero a três anos, em contextos significativos, as relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço temporais.

.....

Desde muito cedo os pequeninos já estão em contato com a linguagem matemática e isto ocorre quando exploram os brinquedos e os espaços, quando interagem com adultos e crianças, quando manipulam objetos, quando vão experienciando, pelas mediações dos adultos, nas brincadeiras e práticas cotidianas, ações de selecionar, organizar e classificar diversos materiais, o que, gradativamente, instigará a curiosidade deles e o interesse em fazer relações sobre quantidades, medidas, formas, espaço e tempo.

Para as crianças de 0 a 3 anos as aprendizagens estão ligadas diretamente ao movimento, por isso, ao explorarem os brinquedos, terem contato com objetos e materiais, a ocupação e exploração dos espaços e, principalmente, na interação com o outro, elas vão enriquecendo seu repertório de conhecimentos e vão aprendendo, gradativamente, a utilizar a linguagem matemática como meio de comunicação e instrumento do pensamento.

A plasticidade cerebral dos pequeninos é realmente fascinante, e é importante considerar que esse desenvolvimento cognitivo nos três primeiros anos de vida se dará basicamente por meio da ação, da interação com os colegas, da brincadeira e da mediação com o adulto.

Dizer a idade ou representar com o dedo, contar objetos ou repartir brinquedos, dizer se quer mais ou menos, diferenciar a forma da bola de outros objetos, brincar de arremessar objetos, sentir o peso: muito leve, leve, um pouco pesado, muito pesado, são exemplos de conhecimentos matemáticos.

A linguagem matemática não se reduz ao ensino dos números e da contagem, ela está presente em várias situações e os pequeninos utilizam-na sempre: quando precisam “medir” a distância entre seu corpo e a de um brinquedo para alcançá-lo, quando tentam encaixar blocos, quando tentam pegar ou levantar um objeto pesado, enfim, ao experimentar e explorar materiais de diversos tamanhos, pesos, cores e formas eles estão utilizando-se da matemática.

A participação em brincadeiras de deslocamentos de objetos e de seus próprios movimentos pode auxiliá-las a ordenarem relações com os objetos e com o espaço e, igualmente, a vivência e a percepção do ritmo das ações cotidianas possibilitam a construção de uma noção de tempo.

Por isso é necessário oferecer aos pequeninos experiências de exploração de brinquedos, objetos e instigá-los a fazer relações quantitativas, de medidas e formas em situações em que eles possam inicialmente explorar e gradativamente pensar, relacionar e comparar. Esses conhecimentos que os pequeninos vão adquirindo pela mediação do professor evidenciam um vocabulário matemático, basicamente oral e muito importante.

Deste modo significativo, planejando e recriando contextos, onde vão brincando, interagindo e convivendo com as práticas sociais que utilizam a linguagem matemática para resolver os desafios do dia a dia, em situações de brincar de contar, juntar, retirar, ordenar o professor estará intencionalmente garantindo aprendizagem das relações matemáticas.

Abaixo as experiências possíveis de serem realizadas para recriar com as crianças pequeninas de zero a três anos, em contextos significativos, as relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço temporais:

- Explorar elementos e produzir edificações, montagens, estruturas com blocos, peças, pedras, madeira, gravetos, galhos, folhas, tecidos, colchões, caixas, legos, argolas, etc.;
- Brincar de encaixar, empilhar, emparelhar, selecionar, classificar brinquedos, objetos, elementos da natureza, etc.;
- Participar da produção de receitas de bolos, doces, tortas, pães, bolachas, etc., brincando com a mistura de ingredientes e explorando sua curiosidade com misturas, texturas, aromas, sabores, quantidades, pesos, bem como com os fenômenos químicos de assar, cozinhar, etc.;
- Explorar brincando os conceitos de em cima, embaixo, perto, longe, esquerda, direita, frente, atrás, alto, baixo, grande, pequeno, leve, pesado, etc.;
- Brincar, desenhar, pintar experimentando diferentes posições do corpo: em pé, deitado, sentado;
- Brincar de medir espaços, materiais e objetos presentes no seu cotidiano, utilizando de diferentes formas de medidas: mãos, palmos, pés, cabos de vassoura, fitas métricas, régua, etc.;
- Utilizar a contagem em diversas situações cotidianas: dos brinquedos, dos objetos, dos dedos das mãos, das peças, das datas, das idades, dos preços, sempre em contextos significativos, etc.;
- Participar de brincadeiras e interações de uso de conhecimentos temporais: ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, noite, antes, agora, depois, etc.;
- Brincar de organizar coleções de tampinhas, pontas de lápis, moedas, medalhas, etc.;
- Construir brinquedos utilizando restos de madeira, de tecido, barbantes, cola, etc.;
- Experimentar espaços e materiais com diferentes alturas, comprimentos, espessuras e descobrir diferentes localizações, utilizando-se de pequenos mapas, plantas baixas, setas, legendas, etc.;
- Construir e experimentar diferentes percursos como ruas, labirintos para compor cenários de brincadeiras de carrinho, triciclo, etc., conhecendo algumas regras de trânsito;
- Participar de brincadeiras de montar, desmontar, empilhar, derrubar, encher, esvaziar, abrir, fechar, etc.

Experiências que ampliam a confiança e a participação das crianças pequenas de zero a três anos nas atividades individuais e coletivas.

A construção de uma imagem positiva de nós mesmos e do mundo inicia-se desde muito cedo, quando começamos a ter as primeiras relações no meio familiar e, por isso, o ingresso da criança na creche deve ser encarado como a oportunidade de que essas relações sejam potencializadas pela atenção, cuidado e carinho dos adultos e de outras crianças e pela possibilidade de expandir os vínculos afetivos, pois as relações constituem a base deste processo complexo, que é um direito da criança, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de emancipação individual e coletiva.

O desenvolvimento das crianças de zero a três anos é complexo, constante e progressivo. Seu aparelho neurológico, responsável pelos sistemas motor e sensorial evolui cotidianamente e as várias e impressionantes conquistas nos três primeiros anos de vida se reforçam mutuamente a cada momento compondo uma nova maneira de estar no mundo.

A criança pequena passa seu tempo recolhendo uma grande quantidade de informações do ambiente, usando seus sentidos de tato, olfato, paladar, audição e visão, essas informações são processadas progressivamente, acompanhando seu desenvolvimento neurológico e motor e, dessa forma, ajudando-a a compor uma percepção coerente do mundo que a cerca.

As emoções são o meio privilegiado de comunicação da criança, graças ao seu poder de contagiar e mobilizar o outro e o ambiente, por isso o corpo e as emoções são preciosos instrumentos para o adulto entrar na relação com elas, pois são suas vias genuínas de expressão, dando pistas aos adultos de que o trabalho pedagógico precisa ter como fios condutores as sutilezas expressas corporal e afetivamente pelos adultos.

Práticas que promovam a adaptação/acolhimento são essenciais para que os pequenos se sintam seguros e encorajados a participar, conviver, interagir e brincar.

Momentos como o da chegada ao ambiente da creche, não só nos primeiros dias, mas cotidianamente precisam ser marcados por atenção, cuidados e afetividade.

O processo de acolhimento precisa iniciar antes do ingresso das crianças, num diálogo com a família sobre seus gostos, seus interesses, suas preferências, etc., bem como é importante ressaltar que as famílias também precisam ser acolhidas para que se sintam seguras e transmitam essa segurança aos pequeninos, assim como também o espaço (interno e externo), a disposição dos brinquedos e materiais precisam ser um convite para estar naquele ambiente instigante, novo, seguro e acolhedor e esse espaço pode ter objetos, fotos ou brinquedos que lembrem a casa e a família, além disso, o toque, o tom da voz, o abraço, o colo e todos os gestos acolhedores e cotidianos dos adultos são formas de dizer à criança pequena que ali ela estará segura e, dessa forma, gradativamente, o sentimento de insegurança e estranhamento vai dando lugar à familiaridade, à empatia e ao desejo de estar, conviver e compartilhar com outras crianças e com os professores e demais profissionais e adultos que convivem na instituição.

Nessa interação constante as crianças pequeninas vão aprendendo a se relacionar e os possíveis conflitos gerados nessas situações são um ótimo meio de proporcionar desenvolvimento, desde que bem mediados pelo professor. Assim, se o pequenino for acolhido, olhado, escutado, consolado, cuidado e querido, ele também manifestará esse comportamento na relação com os outros.

Faz parte do trabalho pedagógico com crianças pequeninas lidar com os gestos, choros, risos, mordidas, silêncios e, para isso, o professor também precisa buscar equilíbrio emocional, estar disposto a expressar com seu corpo e suas emoções o seu interesse na relação com elas, portanto esse professor também precisa ser acolhido pela instituição, ele também, assim como os demais profissionais, precisa encontrar na relação harmoniosa e positiva instrumentos para disponibilizar-se ao afeto e à mediação dos conflitos.

É importante reconhecer que a creche é um ambiente social e coletivo, que revela um processo contínuo de desenvolvimento e mudança e os estudos mais recentes têm mostrado que as crianças de zero a três anos se interessam muito umas pelas outras. Conforme vão crescendo isso se expressa por meio de trocas de olhares, de toques, de comportamentos de imitação, até que sejam capazes de realizar trocas cooperativas, compartilhando interesses e brincadeiras.

Observações detalhadas do comportamento delas e das suas interações com seus pares podem fornecer valiosas informações ao professor e ser referências para as mediações que realizará buscando ampliar a confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas.

Quanto mais novas as crianças, mais breves e simples são as interações sociais e a sua participação, porém, gradativamente, elas se tornam mais prolongadas, repetidas e complexas e é a convivência coletiva, mediada pelo professor que planeja o espaço, as interações e as brincadeiras, que pode fazer desabrochar as potencialidades de interação entre elas.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar a ampliação da confiança e da participação das crianças pequeninas de zero a três anos nas atividades individuais e coletivas:

- Conviver, interagir e brincar com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos, estabelecendo relações cotidianas afetivas e cooperativas;
- Receber cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo e ser estimulada e encorajada a retribuir carinhos, toques, abraços;
- Participar da construção de pequenas regras de convivência, cotidianamente ao passo que interage, brinca e convive;
- Conviver em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador, seguro;

- Participar da organização do espaço, expondo suas produções, dando pequenas ideias e colaborando na sua organização;
- Ter tempo suficiente e ser encorajada e estimulada para promover as trocas afetivas e cotidianas pelos olhares, gestos, toques, abraços, sorrisos, palavras, entre pares, com outras crianças e adultos;
- Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação;
- Participar de brincadeiras e interações sem ter que passar longos períodos esperando a sua vez;
- Ter atendidas, reconhecidas e valorizadas suas necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais;
- Ter garantida uma transição casa-instituição de Educação Infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível;
- Ter respeitados seus pertences pessoais, brinquedos e objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se;
- Perceber na relação família e escola as atitudes de cooperação e complementaridade nas tarefas de cuidar e educar;

Experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças pequeninas de zero a três anos nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

O cuidar de si mesmo e assumir as ações para seu próprio bem-estar são atitudes que se aprende desde cedo. As crianças de zero a três anos, a princípio, sempre necessitam de maiores cuidados porque apresentam maior dependência, o que não impede que, à medida que a mediação do professor que cuida e educa vai acontecendo, vai também permitindo e encorajando nas crianças ações de autocuidado e auto-organização.

Ao serem cuidados, os pequeninos aprendem a imitar pequenas ações de vestir-se, pentear-se, comer, etc. E cada ação imitada, possibilitada, instigada e mediada pelo professor vai, gradativamente, sendo ampliada para ações maiores e mais complexas.

Ações comuns e simples, expressas nos momentos de lavar as mãos, de arrumar os cabelos, de usar o banheiro, de alimentar-se, de olhar-se no espelho, de dormir, por exemplo, podem gerar aprendizagens fundamentais, com reflexos na construção da autoimagem positiva, da saúde e do bem-estar de cada criança.

O sono, por exemplo, é importantíssimo para a aprendizagem, para a regulação da emoção e para o crescimento, além de ser uma necessidade fisiológica. Quando uma criança adormece é porque está realmente precisando. O hormônio somatotrópico, também conhecido como hormônio do crescimento, é liberado durante o dia todo, porém é durante o sono mais profundo que ele é liberado em uma quantidade maior a ponto de estimular o desenvolvimento das células e a deposição de cartilagem nas regiões de crescimento.

Considerando que estamos tratando da ideia de autonomia aliada às necessidades básicas da criança pequenina, nos parece relevante afirmar que a organização do currículo considere a importância dos momentos de sono e descanso e a necessidade de organizar rotinas que sejam bastante flexíveis, que atendam às necessidades de cada grupo etário e também de cada criança individualmente.

Inicialmente os rituais do sono estarão mais ligados à dinâmica familiar, o que, aos poucos, num diálogo constante com a família, vai se tornando mais próprio do ambiente coletivo, porém algumas práticas podem ajudar esse momento tornar-se mais prazeroso como, por exemplo, os momentos do sono serem precedidos de brincadeiras mais tranquilas, de músicas de acalanto ou de histórias; o ambiente ser organizado de modo a garantir higiene, desinfecção, luminosidade, silêncio, ventilação, aconchego, umidificação, aquecimento, etc.; o contato físico através de carinhos, massagens, cafunés; os objetos pessoais ou brinquedos para abraçar ou segurar, a presença do adulto vigiando o sono e também o estabelecimento de marcadores de rotina para que as crianças possam, aos poucos, construir previsibilidade em relação ao tempo e aos acontecimentos.

A mesma necessidade que os pequeninos têm do sono aliado às demais práticas, é também a necessidade da alimentação.

O ato de se alimentar talvez seja uma das formas mais concretas para a criança pequenina estabelecer contato com o mundo, isto é, descobrir necessidades, texturas, temperaturas, sabores, aromas e, principalmente, as emoções que envolvem a alimentação. É necessário que a alimentação seja compreendida não apenas sob seu aspecto físico, de satisfação da fome em função das necessidades de preservação da saúde e da vida, mas seja encarada também face aos aspectos educacionais, culturais, afetivos e sociais.

Durante os momentos em que a criança é alimentada ou alimenta-se sozinha, trocas interativas ocorrem e são importantes para que haja um conhecimento mútuo entre adulto-criança e criança-criança. Por isso é necessário planejar os momentos de alimentação para que sejam ricos em acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que os pequeninos satisfaçam suas necessidades e ao mesmo tempo aprendam a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma.

Outra prática necessária e importante nesta fase da vida das crianças de zero a três anos é o controle dos esfíncteres e o desfralde. Parece pouco, mas o ato de tirar as fraldas faz com que os pequeninos ampliem o conhecimento sobre o próprio corpo, quando eles iniciam o processo do controle dos esfíncteres, considerado um enorme salto no desenvolvimento infantil.

No processo de desfralde é importante que pais e professores estejam em sintonia e em comum acordo sobre o papel de cada um e estejam atentos a alguns sinais dados pela criança que indica maior independência fisiológica e motora, linguística e emocional, como por exemplo: demonstra saber da necessidade do xixi e do cocô quando se agacha, esconde-se ou conta que vai fazer ou fez, mantém a fralda seca por um tempo maior, inicialmente à noite e, gradativamente, durante o dia, procura imitar comportamentos de vestir-se e despir-se, etc.

É importante ressaltar que cada criança desenvolve um ritmo biológico próprio e que a ansiedade dos adultos em nada contribui. É necessário um processo gradativo de desfralde que respeite o ritmo de cada criança.

Se os pequeninos recebem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de suas pequenas atitudes de autocuidado e auto-organização ou de suas características físicas e demais potencialidades, sentem-se bem consigo mesmos, aprendem que seus atributos físicos, culturais e suas ações são valorizados, assim vivenciam experiências com as diferenças e a diversidade, reforçam suas ações de autonomia e independência, contribuindo para a constituição de sua identidade e subjetividade.

Os pequeninos necessitam de reconhecimento e de validação de seus esforços, avanços e conquistas em todos os aspectos de seu processo de desenvolvimento, por isso é necessário que o professor tenha uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança e do grupo de crianças, dos modos de olhar, sorrir, abraçar, responder aos desafios apresentados.

Bem elaborada, a rotina é o caminho para evitar a repetição vazia de significados e as ações meramente automáticas. É fundamental que a rotina com as crianças pequeninas seja dinâmica, flexível, surpreendente, que leve em consideração a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação, o lúdico e as diversas formas de interação.

Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, assim como o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene, sono, etc.), aliadas às interações e brincadeiras.

A tomada de consciência do próprio corpo, a capacidade de perceber-se, de conhecer e reconhecer sua imagem na construção de uma identidade afirmativa exige do professor que atua com as crianças pequeninas um trabalho intencionalmente planejado, aplicado, avaliado e reorientado, quando for o caso.

Abaixo as experiências que possibilitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças pequeninas de zero a três anos nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar:

- Brincar de cuidar de bonecas, dos seus pertences, dos colegas, do ambiente, da natureza, dos espaços de brincar;
- Ter incentivo constante para ingestão de alimentos com sabores, odores e cores variadas, que proporcionem alimentação saudável e nutricional, não se esquecendo da importância que a água tem para a saúde;

- Participar de momentos coletivos de alimentação para que imitando as crianças mais velhas e interagindo com o professor possa ir desenvolvendo atitudes autônomas de se alimentar com apoio e, posteriormente, sozinha;
- Ter garantido momentos de sono em espaço aconchegante, ventilado, silencioso, agradável;
- Ter garantidos outros espaços para brincar e interagir no caso de não dormir ou repousar;
- Participar de práticas de higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante de independência e autonomia;
- Ter autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos e escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras;

Experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas das crianças pequeninas de zero a três anos com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.

Num espaço de vida coletiva as crianças de zero a três anos precisam ter garantido seu direito de experimentar e construir relações afetivas, e neste espaço ampliar gradativamente seu universo pessoal ao conectar-se com outros universos familiares, sociais e culturais. A valorização das relações e a convivência entre os adultos e crianças irão fornecer a elas os elementos para a construção da sua sociabilidade, da sua identidade e da sua subjetividade.

Elas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, o que pressupõe uma relação com pessoas que confiem, oportunidades para interação, liberdade para explorar, brincar e descobrir o mundo, num ambiente que ofereça segurança emocional, acolhimento, atenção, cuidados e afetos que são vitais à sua saúde e bem-estar e, conseqüentemente, à sua aprendizagem e desenvolvimento, o que implica colocar-se física e emocionalmente à disposição delas e exige dos adultos (professores, pais e demais profissionais) comprometimento e responsabilidade, vinculado a atitudes de delicadeza, ternura, empatia, inclusão e capacidade comunicativa.

A organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a oferta de materiais, brinquedos e experiências precisam fortalecer vínculos e favorecer a escuta e as trocas afetivas, sociais e culturais no sentido de facilitar as relações, proporcionando toda a sua multiplicidade, diversidade e riqueza.

E, para além das relações afetivas é necessário também que o princípio da diversidade social e cultural esteja presente nos conhecimentos a serem experienciados pelos pequeninos, por exemplo, nos instrumentos musicais, nas músicas de diferentes culturas, nos livros com imagens de diferentes etnias, nas fotos, ilustrações e nas vivências com diferentes tradições culturais, diferentes traços culturais no corpo, nas vestimentas, nas danças, nos brinquedos, na arquitetura, nas artes, etc.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar vivências éticas e estéticas das crianças pequeninas de zero a três anos com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade:

- Participar de passeios para conhecer, interagir e valorizar os espaços culturais e da comunidade, onde existam manifestações culturais locais de canto, dança, artesanato, culinária, obras de arte, etc.;
- Ter valorizada sua organização familiar por meio de fotos, relatos, participação da família em brincadeiras coletivas, etc., assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas;
- Ter reconhecidos e valorizados seus atributos físicos: cor da pele, cabelo, estatura, peso, bem como sua origem étnica e cultural, sua religião, seus costumes, suas crenças;
- Brincar com materiais, objetos e brinquedos que remetam, deem visibilidade e valorizem as diferentes culturas: africanas, indígenas, italianas, alemãs, asiáticas, etc.;
- Participar de rodas de conversas, conhecimento sobre os costumes, as danças, as crenças, as brincadeiras, a culinária, etc. das diferentes culturas;
- Participar de momentos de contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de diferentes etnias;
- Manusear, explorar, ler e conhecer livros de histórias, de contos, onde estejam presentes as diferentes culturas;
- Participar de contação de histórias, contos, lendas que remetam, reconheçam e valorizem as diferentes culturas;
- Conviver em espaço convidativo, atraente, diversificado, onde imagens, fotografias, ilustrações de diferentes culturas e de pessoas com deficiência estejam presentes e suscitem encantamento, espanto, curiosidade, conhecimento, reconhecimento, valorização;
- Aprender a conviver respeitando a igualdade entre meninos e meninas de participar das brincadeiras, conviver, brincar.

Experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças pequeninas de zero a três anos em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

As crianças de zero a três anos sentem uma curiosidade natural por tudo que as rodeia e têm necessidade de explorar, descobrir e conhecer. Aprendem a ver, a ouvir, a cheirar, a tatear, a saborear, a experimentar e dessa forma vão aos poucos procurando compreender o mundo em que vivem.

Quanto mais contato com a natureza, mais elementos elas terão para experimentar. Água, árvores, flores, terra, ventos, bichos são exemplos de manifestações da natureza, assim, neste contato, adquirem capacidades que contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento.

No início os pequeninos têm mais necessidade de explorar as propriedades do mundo físico e social, porém, ao passo que as interações e as linguagens vão se ampliando, além da curiosidade, da exploração e do encantamento eles também vão apresentando seus questionamentos, suas indagações e a necessidade de conhecer melhor os fenômenos do tempo e da natureza.

Por isso a importância dos espaços internos e externos serem ocupados pelas crianças e dos materiais, brinquedos e objetos serem estruturados de forma mais diversificada possível, contemplando materiais produzidos e materiais da natureza.

Cabe ao professor ouvir e interpretar as diferentes formas de expressão dos pequeninos e, assim, propor novas explorações e investigações, dando significados a essas sensações e encorajando-os a experimentar o meio em que vivem.

Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento profundo sobre elas e uso criativo de diferentes recursos é possível envolvê-las em experiências significativas.

O professor desenvolvendo a capacidade de prever as necessidades das crianças e conhecendo a forma como responderão a diferentes tipos de estímulos, permitirá que cada uma estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

O contato, a exploração, a experimentação, a manipulação de objetos, ou seja, as interações com o mundo físico e natural permitem à criança pequenina conhecimentos práticos sobre seu meio. À medida que o aspecto psicomotor vai desenvolvendo-se, mais cresce a capacidade de movimentar-se, sondar, percorrer, examinar os espaços e objetos.

Experiências como sentir o ar, sentir o calor do sol e olhá-lo pelo horizonte, pisar na terra e regá-la, ver a árvore balançar, subir e observar suas folhas caindo, experimentar seus frutos e cheirar suas flores, ouvir o barulho da chuva, dos trovões e do canto dos pássaros, proporcionam uma relação mais estreita entre os pequeninos e a natureza, alimentando desejos do seu corpo que também é natureza.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças pequeninas de zero a três anos em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza:

- Brincar com elementos da natureza: terra, água, ar, fogo, e em espaços não estruturados que possibilitem recuperar na brincadeira elementos da ancestralidade, aguçando a imaginação, a criatividade, o encantamento, a curiosidade;

- Participar de práticas de preparação da terra: semear, plantar, cultivar e colher flores, legumes, hortaliças, plantas, ervas aromáticas, etc.
- Brincar de colecionar sementes, folhas, conchas, pedras, etc.;
- Brincar de fazer comidinha com folhas, terra, sementes, areia, água, etc., se possível e com auxílio do adulto, explorando o fogo e suas propriedades;
- Brincar com objetos que provoquem movimentos pelo ar e pelo vento como: bexigas, bolinhas de sabão, móveis, cataventos, aviões de papel, pipas, etc.;
- Brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sua presença;
- Brincar em lugares que despertem interesse em explorar, conhecer e contemplar pequenos bichinhos que lá habitam: aranhazinhas, joaninhas, caracóis, borboletas, tatuzinhos, minhocas;
- Ser estimulado a olhar com admiração, desfrute, reverência e respeito a natureza, entendendo-a como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida;
- Dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e, em dias de muito calor, tomar banho de chuva e de mangueira e brincar na piscina;
- Encantar-se e sentir a beleza do dia, do sol, das nuvens, da brisa e do vento, se possível comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, admirar a beleza do céu estrelado, com os mistérios de trovões e tempestades etc.;
- Ficar ao ar livre, sobre colchonetes, redes, etc., desfrutando do espaço aberto e com sombra, dos momentos de tranquilidade e paz;
- Aprender a admirar as margens de um riacho com seus peixes, pequenos insetos, pássaros, uma montanha, o horizonte, etc.

Experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças pequeninas de zero a três anos com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A vida das crianças de zero a três anos nos tempos e espaços da Educação Infantil precisa ser marcada pelas experiências compartilhadas com seus pares, com adultos e outras crianças, assim como pelas experiências com as diversificadas manifestações artísticas e culturais, pois assim cada criança ao seu modo e no seu tempo vai elaborando sentidos e significados sobre si mesmo e o mundo, apropriando-se de modos de ser, pensar e sentir, constituindo-se num repertório dinâmico de experiências reais e simbólicas, de relações, imagens, situações, acontecimentos e emoções.

O relacionamento e a interação dos pequeninos com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro,

poesia e literatura precisa se dar num processo contínuo e cotidiano, que possibilite a eles experimentar, criar, explorar materiais, espaços, ideias e possibilidades e ao mesmo tempo alargar suas referências artísticas e culturais pelo conhecimento dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, o professor precisa ampliar e ou recuperar seu poder imaginativo, criador, descobridor para que, acreditando no potencial da arte e da cultura, possa encorajar as crianças pequeninas à experimentação e à intimidade com as suas várias manifestações, promovendo encontros constantes com essas ricas e diferentes linguagens, mobilizando nelas os seus sentidos, seus corpos, suas emoções, tendo por princípios a alegria, o prazer, o desejo, a liberdade.

A arte tem o poder de expandir o imaginário e se define justamente pela diversidade, por propor algo que vai se tornar pessoal e único, por isso precisa estar presente no cotidiano da Educação Infantil e o professor, intencionalmente, precisa organizar espaços cheios de surpresas, dicas, maravilhas, curiosidade, onde seja possível explorar, brincar, ver, ouvir, sentir e se expressar.

Os pequeninos precisam ter acesso as mais interessantes e empolgantes músicas: de acalanto, eruditas, folclóricas, clássicas, populares, infantis, etc., que tenham qualidade instrumental e linguística e que os instigue à apreciação, ao movimento, à dança, assim como à exploração e brincadeiras com os mais variados instrumentos e objetos sonoros. Precisam explorar e brincar com elementos plásticos com texturas, cores, superfícies, nas brincadeiras com massas, melecas, tintas, barro, areia e etc. e com elementos gráficos pela criação de garatujas, desenhos, pinturas, pelo conhecimento e exploração de gravuras, imagens e outras técnicas de impressão.

Também precisam apropriar-se desses dois poderosos instrumentos de arte, cultura e comunicação, que são a fotografia e o cinema. A fotografia está relacionada com a imaginação, ela transmite um contexto para a criança pequenina, então apreciar fotos de si mesma, da sua família, de amigos, de momentos dela no cotidiano da Educação Infantil, bem como de lugares, pessoas e épocas diferentes irá despertar o interesse e a curiosidade, da mesma forma que ver pequenos filmes em curtas-metragens que falem do universo infantil, de lugares, pessoas e épocas irá ampliar o seu repertório sobre o mundo, a diversidade cultural, além de proporcionar prazer e alegria.

A dança e o teatro também são fontes inesgotáveis de cultura, arte e expressão e podem ser possibilitados aos pequeninos com a oferta de músicas e cantos para dançar e cantar, com ritmos diversos, fazendo gestos e brincando com a ludicidade presente nos sons e nas letras, além do brincar, onde está a essência do teatro: a espontaneidade, a disponibilidade, a alegria e o prazer. Quando uma criança de 0 a 3 anos brinca, ele está de corpo e alma naquela situação, uma inteireza completamente necessária, igual ao ator quando está em cena. Os brinquedos e brincadeiras por si só já oferecem a possibilidade de exercitar o potencial cênico, além das peças teatrais, que quando são de qualidade e conectam-se com o universo infantil, transformam-se em ótimas experiências.

A literatura e esse outro poderoso instrumento fornece aos pequeninos

a possibilidade de experimentar mundos novos, sensações, sentimentos. A literatura, pela exploração de livros e pela contação e leitura de histórias, assim como a poesia aguçam a criatividade e estimulam a percepção de mundo.

Um ambiente repleto de livros para manusear, explorar, com momentos de leitura e contação de histórias, enriquecidos pelas mais variadas formas de contar como fantoches, teatros de bonecos, possibilitam grandes e consideráveis avanços no desenvolvimento infantil pela ampliação da percepção de si do mundo.

.....
Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para promover o relacionamento e a interação das crianças pequeninas de zero a três anos com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura:
.....

- Apreciar, contemplar, interagir com foto e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição;
- Apreciar e contemplar obras de arte nos espaços da instituição, em museus, feiras, pontos turísticos, parques, ruas, etc.;
- Criar obras de arte, engenhocas, brinquedos utilizando diferentes materiais, como: tocos, gravetos, fios, lãs, tecidos, garrafas, latas, sementes, arames, conchas, tubos, tampas, embalagens, rolhas, pedras, etc.;
- Frequentar museus, galerias de arte, casas e prédios antigos, igrejas, teatros, exposições, feiras, antiquários, reconhecendo, sentindo e valorizando as obras de arte;
- Ir a cinemas ou participar de cinemas organizados na instituição para assistir curtas metragens, desenhos, documentários, etc.;
- Ouvir histórias de contos de fadas, lendas, fábulas e criar cenários, personagens, tramas e enredos nas brincadeiras de faz de conta;
- Colecionar ou ter a disposição nos espaços da instituição um banco de imagens para ser apreciada, explorada, manuseada, como: fotos, imagens e ilustrações artísticas de carros novos e antigos, animais, alimentos, flores, diferentes arquiteturas de casas, prédios e castelos, imagens de ruínas, cavernas, bosques, templos, igrejas, monumentos, esculturas, pinturas, imagens cotidianas de pessoas e lugares, etc.;
- Participar da organização de exposições de suas produções artísticas e dos colegas, convidando os pais e a comunidade para participar e apreciar;
- Ter garantidos espaços para deixar as produções artísticas inacabadas para retornar à sua produção em outro dia ou outro momento;
- Manusear e apreciar álbuns de fotografias, catálogos de obras de arte, de obras literárias, álbuns de figurinhas, etc.;
- Participar de espetáculos musicais, apresentações de danças folclóricas, da região e outros estilos e ritmos;

Experiências com as crianças pequeninas de zero a três anos, que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Os pequeninos têm maior interesse em interagir com elementos da natureza, explorando materiais e espaços, mas também têm curiosidade pelos animais, plantas, etc., e é exatamente pela curiosidade deles que se pode possibilitar que desenvolvam, gradativamente, a prática de cuidar e preservar.

Sabemos que só desenvolvemos amor, proteção e cuidado por aquilo que conhecemos profundamente e é necessário que tenhamos um profundo respeito pelo direito dos pequeninos de usufruírem intensamente da natureza por meio de experiências diversificadas: pela exploração e também pela contemplação.

Contato com a terra, a água, o ar, o fogo, a areia, as plantas e os animais, assim como espaços internos e externos arborizados, proporcionando sol, sombra, ar fresco, com a presença de animais e plantas, flores e frutos, vão contribuindo para que cada criança pequenina descubra uma sintonia própria com a natureza e desenvolva uma relação de cuidado e proteção.

Além da relação direta com a natureza, as histórias infantis, as músicas e as outras manifestações da arte também podem ampliar o conhecimento delas sobre a natureza. Histórias e músicas de animais e plantas, de rios e mares, do sol, da chuva fazem ampliar a imaginação e desenvolver interesse.

Ao passo que o desenvolvimento da linguagem vai se dando, eles terão muita curiosidade em conhecer os processos naturais e é possível ir, gradativamente, ampliando o conceito de biodiversidade, ou seja, pelo conhecimento das várias formas de vida que podemos encontrar na terra e sobre preservação dessas vidas, assim como, desde muito pequenas, também podem ir aprendendo ações de não desperdício dos recursos naturais, pelas brincadeiras, pelos passeios, pelas ações de organização dos espaços, pelos cuidados pessoais, pelas ações de saúde e bem-estar. E, deste modo, brincando, explorando, experienciando, os pequeninos vão tendo contato com as primeiras explicações científicas, marcadas por um sentido ético, do bem comum, do cuidado e da preservação.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas com as crianças pequeninas de zero a três anos, para promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais:

- Interagir, construir hipóteses, dialogar e aprender sobre os fenômenos naturais como chuvas, tempestades, trovões, raios, neves, etc.;

- Interagir, apreciar, construir hipóteses e aprender sobre a existência do sol, da lua, dos planetas, etc.;
- Participar de práticas de sustentabilidade como a correta destinação do lixo, práticas de economizar água, luz;
- Construir hipóteses e, aos poucos, apropriar-se de conhecimentos científicos sobre fenômenos naturais causados pela degradação do meio ambiente, como: alagamentos, deslizamentos de terra, poluição de mares e rios;
- Participar de passeios de exploração e apreciação e conhecimento da biodiversidade presente na natureza;
- Brincar livremente em sintonia com plantas, vegetação num ambiente agradável com uma mistura de sol, sombra, cor, textura, aroma e suavidade que proporcionam um sentimento de prazer, tranquilidade e paz;
- Brincar com peças soltas encontradas na natureza como tocos, troncos, gravetos, areia, água, materiais manipuláveis, ampliando o grau de inventividade e criatividade e as possibilidades de descoberta;
- Participar de passeios em parques e praças, florestas, sítios, observatórios, áreas de criação e proteção de animais, flores, plantas, etc.;
- Observação da vida dos seres vivos, como: pássaros, formigas, plantas, flores;
- Brincar de explorar e desvendar os segredos da natureza utilizando-se de instrumentos industrializados ou confeccionados como lupa, termômetro, binóculo, luneta, telescópio, etc.;
- Registrar por meio de vídeos e fotos os lugares, plantas, animais encontrados durante os passeios, visitas, brincadeiras e explorações;

Experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças pequeninas de zero a três anos das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Você já parou para refletir sobre a importância das manifestações e tradições culturais na vida de uma criança? Elas potencializam a identificação cultural, o pertencimento e o respeito às diferenças.

As manifestações e tradições culturais brasileiras têm uma diversidade e uma riqueza enormes e estão presentes nas cantigas, nos contos, nas brincadeiras, nos costumes, na culinária, etc. Esses elementos exercem um papel educativo importantíssimo de iniciação das crianças pequeninas de zero a três anos às tradições culturais brasileiras. E assim, mesmo muito pequenas, elas vão se apropriar das informações culturais e significá-las ao seu modo, produzindo as culturas infantis, que são os modos próprios de cada uma ver, sentir e viver o mundo.

As experiências que as crianças pequeninas terão na Educação Infantil, serão de fundamental importância para a construção da sua história. Não serão as únicas, mas

deixarão marcas no seu modo de ser e estar no mundo. E é nesse movimento entre criação e apropriação que o professor e a instituição podem planejar as experiências de aprendizagem.

A brincadeira, a tradição oral, as linguagens da arte e as interações com seus pares e com os adultos são as principais formas das crianças de zero a três anos constituírem a sua identidade cultural. Por meio das cantigas, cantos, acalantos, danças, filmes, brincadeiras, contos e outras linguagens lúdicas e expressivas, a criança pequenina irá formando suas raízes culturais e fortalecendo seu afeto por si mesma, pelos outros, pelo mundo e pela vida em comunidade.

Como o espaço educa, além de proporcionar experiências de aprendizagem de interação e conhecimento da cultura brasileira, é importante organizar também os espaços da instituição de modo a fortalecer a identificação cultural das crianças pequeninas porque nessa fase elas apreendem o mundo pelos sentidos, pelo movimento e pela emoção. Então, as imagens de lugares, pessoas, grupos culturais (indígenas, africanos, afro-brasileiros, italianos, alemães, asiáticos etc.), as fotografias de diferentes épocas e também das suas famílias e sua comunidade, as ilustrações dos livros de histórias, os tecidos que remetem a diferentes etnias, os brinquedos, materiais e objetos (não só de plástico, mas de tecido, madeira, palha, alumínio, etc.), são alguns exemplos de como favorecer que as crianças pequeninas explorem, brinquem e convivam com esses elementos culturais.

Deste modo, as crianças desde muito pequenas irão aprendendo a conhecer, reconhecer, conviver e valorizar a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais na formação histórica e cultural do nosso país e, por um trabalho pedagógico pautado na diversidade, irão crescer alimentando sentimento de solidariedade, de respeito e de não discriminação.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar a interação e o conhecimento pelas crianças pequeninas de zero a três anos das manifestações e tradições culturais brasileiras:

- Participar de brincadeiras de rodas, brinquedos cantados, brincadeiras da cultura local, de outras regiões do país, de outras culturas, etnias e inventar novas brincadeiras;
- Brincar com elementos da cultura brasileira de várias regiões, aprendendo sobre suas brincadeiras e brinquedos, costumes, festas, crenças, etc.;
- Participar da organização de espaços com objetos da cultura local para serem apreciados, reconhecidos e valorizados;
- Participar da produção de receitas da culinária brasileira, saboreando, reconhecendo e valorizando a riqueza dessas tradições;
- Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como: aniversários, festa junina, início de cada estação do ano, etc.;

- Aprender sobre as relações sociais e as tradições culturais brincando de casinha, de escolinha, médico, de salão de beleza, de mercado, etc.
- Aprender e construir pertencimento cultural pelas brincadeiras, como cama de gato, passa anel, peteca, amarelinha, pescaria, corridas de saco, pau de sebo, etc.

Experiências que possibilitem a utilização, pelas crianças pequenas de zero a três anos, de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Em nossa sociedade contemporânea, desde que nascem, as crianças estão cotidianamente inseridas em um universo midiático, tecnológico e digital. O computador, o celular, o tablete, a TV, o rádio, a câmera fotográfica, a filmadora são bons exemplos de recursos que permeiam o cotidiano de nossas crianças desde muito cedo.

tentas, curiosas e com um olhar sempre investigativo e um corpo desejoso de explorar e conhecer, as crianças pequenas de zero a três anos vão usufruindo, no ambiente familiar e social, desse universo midiático, tecnológico e digital, porém, na maioria das vezes, imitando o comportamento dos adultos, seguem guiadas pela lógica comercial e do consumo, de mera reprodução e de padronização de comportamentos, gostos e referências culturais.

Em contraposição, entendendo a necessidade das crianças pequenas terem acesso a esses meios midiáticos e tecnológicos, cabe ao professor organizar o espaço onde elas possam brincar, experimentar e conviver de forma criativa, num território de amplas possibilidades de imaginação, de criação, de invenção, de descoberta, de acolhimento, organizando o espaço onde elas possam brincar, experimentar e conviver de forma criativa, num território de amplas possibilidades de imaginação, de criação, de invenção, de descoberta, de acolhimento de suas formas de expressão genuínas para que esses objetos tecnológicos possam ser instrumentos da ação direta delas e possam ser explorados e, aos poucos, utilizados como forma de expressar o que sentem, pensam e entendem de si mesmas, dos outros e do mundo.

É preciso que na Educação Infantil essas mídias e tecnologias sejam ressignificadas para possibilitar a expressão e a manifestação das crianças como se fossem seus próprios olhos, seu corpo, seus sentidos. Fotografar as formigas ou vê-las numa tela, filmar a si própria e os amigos ou ser filmada pela professora em diversos momentos para depois assistir e reconhecer-se, são formas de utilizar de modo criativo esses recursos importantes, que podem contribuir e muito para tornar as experiências de aprendizagem das crianças pequenas mais empolgantes e interessantes.

Um ambiente rico em valores sensoriais diversos, possibilitando experiências conectadas: táteis, auditivas, aromáticas, visuais, midiáticas, tecnológicas, etc., que se guia pela autoria da criança, pelo seu fazer, pela sua curiosidade, marcado por experiências

que ocorrem simultaneamente, onde elas não sejam obrigadas a fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma forma, aguardando sua vez, é um ambiente próprio e ideal para a Educação Infantil que queremos.

.....

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar a utilização pelas crianças pequeninas de zero a três anos de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos:

.....

- Brincar com recursos tecnológicos e brinquedos como telefone, máquina fotográfica, calculadora, filmadora, tablets, computadores de forma a ampliar os repertórios de brincadeiras, ampliando também as capacidades expressivas, a descoberta, a investigação, a observação, a interação;
- Brincar e interagir em espaços que conjuguem brinquedos, papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, computador, câmera digital, projetor, gravador, TV, rádio e outros materiais, possibilitando nesses espaços infinitas composições e enredos de brincadeiras, manuseio, uso e criações;
- O retroprojetor, por exemplo, pode ser utilizado para a observação dos efeitos óticos de luz e sombra. Já o gravador é adequado para o registro e a audição de canções e histórias e, inclusive, da própria fala dos pequenos;
- Ser filmada ou filmar a si própria e os colegas nos ambientes, nos passeios, nas brincadeiras e assistir depois, gravar a voz e ouvir depois, etc.;
- Fotografar ou ser fotografada observando detalhes da natureza, da vida dos insetos, dos animais, das plantas, de objetos curiosos e desconhecidos para utilizar as imagens em rodas de conversa sobre o que mais gostou, o que sentiu, o que espantou, etc.;
- Brincar com a luminosidade produzida por lanternas, luminárias, luzes, velas, retroprojetores, projetores, etc., explorando e se encantando com seus efeitos;
- Assistir a desenhos, curtas-metragens, pequenos documentários, coreografias de danças de diferentes culturas, onde a televisão seja um recurso complementar, moderado e enriquecedor da imaginação e das experiências vividas;
- Utilizar gravadores para realizar entrevistas com colegas, com pessoas da instituição e da comunidade;

.....

Experiências de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos.

.....

As crianças de quatro e cinco anos já tem um percurso de aprendizagem e desenvolvimento e já alcançaram conquistas importantes, como andar e falar, por exemplo, elas já tem mais autonomia e suas capacidades sensoriais estão mais desenvolvidas, porém ainda necessitam para conhecer a si mesmas e o mundo, continuar explorando e desenvolvendo essas capacidades por meio das interações e brincadeiras e das práticas sociais que experienciam na Educação Infantil.

Neste sentido as experiências sensoriais de tatear, cheirar, sentir, ouvir, ver e explorar os objetos, materiais, brinquedos e espaços, potencializadas pelas mediações do professor e de outras crianças, continuam tendo grande relevância.

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

Em virtude do meio social da maioria das crianças de hoje, privadas, muitas vezes, de seus movimentos e de seu brincar criativo, elas não têm a oportunidade de vivenciar experiências sensoriais próprias da infância, como por exemplo, correr, brincar de amarelinha, corda, esconde-esconde, queimada, bolinha de gude, pipa, elástico, roda, cabo de guerra, etc. Por esse motivo o espaço educativo é essencial para que as crianças tenham suas habilidades sensoriais estimuladas.

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

Nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de experimentar situações diversas que lhes conferem a possibilidade de fazer escolhas e lançar mão de conhecimentos já apropriados para resolver as situações, além de experimentar diversas sensações.

As rodas de conversa, os recontos de histórias, as narrativas de fatos, acontecimentos, etc., são exemplos de como potencializar as capacidades expressivas das crianças. Ao mesmo tempo, o movimento como uma linguagem própria da criança de quatro e cinco anos, precisa ser experienciando. Nesta fase ele precisa ser diversificado e ganhar complexidade em contextos de jogos e brincadeiras. Portanto, andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, arrastar, escalar, arremessar, chutar, rolar, equilibrar, etc. se tornam experiências marcantes de aprendizagem e desafios ao movimento e ao desenvolvimento do corpo.

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

O corpo da criança deve ser valorizado tendo como princípios a expressão própria e singular, a dignidade, a liberdade, a sensibilidade, além de também serem respeitadas suas características biológicas, físicas, psicológicas e culturais.

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

São numerosas e variadas as experiências sensoriais expressivas e corporais que podem ser proporcionadas às crianças pelo brincar e interagir na Educação Infantil e quando há o trabalho integrado dos estímulos afetivos, físicos, cognitivos e sensoriais, a criança se torna mais ativa, dinâmica, realiza melhor as experiências propostas, torna-se mais segura e autônoma e desenvolve melhor sua subjetividade, sua identidade.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar o conhecimento, pelas crianças de quatro e cinco anos, de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos:

- Brincar em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos industrializados e da natureza, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados;
- Descobrir sensações que o corpo provoca na relação com objetos e materiais como tintas, na relação com diferentes tipos de solo, no contato com outras crianças e adultos;
- Participar de diálogos e contação de histórias, em rodas de conversa, etc., tendo seu direito à expressividade garantidos, respeitados, valorizados e potencializados;
- Participar de brincadeiras e ter garantidos movimentos livres de arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar, levantar, etc., em espaços variados e em diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama), constituindo-se desafios motores;
- Brincar de imitar sons: ruídos, sons de animais, sons de carro, sons com a boca e língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros;
- Brincar de reconhecer partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros;

- Brincar de reconhecer ritmos, melodia, harmonia das músicas, dos cantos, do corpo, participando de pequenos corais, recitais ou usando as músicas nas brincadeiras, etc.;
- Construir e brincar em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos;
- Brincar com a própria imagem criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, enfeitando-se, maquiando-se, etc.;
- Participar de jogos de imitação, de regras, de movimento, aprendendo jogos e criando outros;
- Brincar de faz de conta, em brincadeiras livres, assumindo diferentes papéis, criando cenários que permitam significar e ressignificar o mundo social e cultural;

Experiências de imersão das crianças de quatro e cinco anos nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

O trabalho com as diferentes linguagens é imprescindível para o desenvolvimento expressivo das crianças que, com quatro e cinco anos, estão num processo muito intenso tanto de apropriação das formas de linguagem presentes no seu contexto social e cultural quanto de uso da sua capacidade expressiva para comunicar, interagir, brincar, conhecer.

As crianças já estão, nesta fase do seu desenvolvimento, fazendo uso constante do pensamento e da fala numa relação intensa e complexa e o contato com o maior número possível de situações comunicativas, por meio de interações e brincadeiras, potencializará essas capacidades expressivas. Por isso os diferentes gêneros e formas de expressão devem estar presentes nas experiências de aprendizagem a serem garantidas a elas e é necessário que as experiências sejam planejadas intencionalmente pelo professor.

Uma dessas linguagens é o gesto, que é uma das primeiras manifestações expressivas das crianças, porém com o constante domínio da fala, os gestos ganham outra importância que não só a de comunicação, mas a de simbolização porque serão utilizados constantemente por elas também para simbolizar, representar algo. Por isso, nas interações e brincadeiras, as crianças devem ser estimuladas a exercitar sua capacidade expressiva por meio dos gestos e também usá-los como forma simbólica de representação, seja do seu interesse, desejo, imaginação, etc.

Assim como o gesto, a linguagem verbal tem uma função prática imprescindível na vida das crianças. É uma habilidade construída socialmente que elas têm o direito de se apropriar, utilizar e experienciar. Falar organiza o pensamento e este, por sua vez, organiza a fala. Por meio da linguagem verbal as crianças vão comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e estabelecer valiosas interações.

Expressando-se verbalmente elas ampliam seus horizontes de comunicação, exercitam o pensamento, organizam-se mentalmente, interpretam o mundo, expõem ideias, expressam sentimentos, emoções e aprendem.

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, falar sobre o que viveram, viram, ouviram, provaram, sentiram, pensaram, explicar um jogo, uma brincadeira ou pedir uma informação, levantar hipóteses sobre as coisas, recordar um determinado fato, sugerir soluções para situações, imaginar a partir de um relato, buscar informações em diferentes fontes, buscar formas adequadas de expressar uma ideia, etc., mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Para que as experiências comunicativas das crianças sejam potencializadas, o professor deve organizar espaços para as interações e brincadeiras, promovendo uma escuta atenta e interessada e um diálogo constante com elas por meio de conversas, narrativas, poesias, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, debates, entre outras.

Também é importante que os professores e outros adultos falem com as crianças sem simplificações, diminutivos, pronúncias e expressões infantilizadas, uma vez que elas estão se apropriando de um sistema complexo e precisam estabelecer inúmeras relações que não são simples e necessitam do modelo do outro para se consolidarem.

As brincadeiras com as palavras, como as parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, rimas, trava línguas, também são imprescindíveis porque brincam com os campos fonético e semântico da língua e, brincando com estes elementos culturais, as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, se divertir e partilhar uma cultura lúdica transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar as palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos e de fazer uma análise bastante complexa da língua, brincando.

Junto com a linguagem dos gestos e da fala, a linguagem plástica adquire também um caráter significativo no cotidiano das crianças de quatro e cinco anos porque a sua produção envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, intuitivos, sensíveis, estéticos e expressivos. Assim, ao mergulhar no processo de produção, explorando elementos plásticos como ponto, linha, superfície, luz, sombra, cor, volume, textura e tendo experiências com uma diversidade de materiais grafo plásticos como tinta, pincel, argila, papel, lápis, etc., os industrializados e os da natureza, as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a intuição, a percepção e a sua capacidade expressiva. Pintando, desenhando, modelando, esculpindo, colando, construindo, elas têm a possibilidade de deixar suas marcas próprias e únicas, apropriando-se da cultura e constituindo sua identidade e subjetividade.

É importante destacar que a riqueza das imagens expressas nos desenhos e pinturas depende da quantidade e da qualidade das experiências que as crianças terão em encontros com a beleza, de apreciação e contemplação de obras de arte em museus, livros, materiais audiovisuais e nos espaços da instituição, assim como da beleza presente na natureza, que tem a condição especial de expandir a sensibilidade das crianças.

É necessário também ampliar a capacidade imaginativa das crianças garantido a elas experiências com a linguagem dramática. A capacidade de fazer de conta é uma das características mais relevantes da infância. Quando imagina que é um personagem, a criança elabora respostas às distintas situações que surgem e, ao pôr em prática este papel, estabelece movimentos que ampliam sua consciência e expressão corporal, permitindo que se conheça melhor, conheça o outro e conheça o mundo que a rodeia.

A capacidade de representação dramática das crianças está presente nas brincadeiras de faz de conta, jogos e brincadeiras que nutrem as capacidades, desejos e vontades das crianças e é necessário que o professor organize espaços e garanta tempo para brincar, ofereça objetos, brinquedos e materiais para as brincadeiras e ofereça mediação para enriquecer os repertórios de brincadeiras.

É importante que as crianças experienciem também a linguagem dramática, assistindo espetáculos teatrais, ouvindo e contando histórias infantis e representando personagens nos gestos das músicas, etc.

E por falar em música, ela é também uma linguagem importante e necessária de ser experienciada pelas crianças. É uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da Educação Infantil. Quanto mais cedo as crianças tiverem experiências com o mundo sonoro em que elas estão inseridas, maior e melhor será a sua percepção e sua sensibilidade com relação às sonoridades que as cercam.

Um professor que canta cotidianamente com as crianças apresenta inúmeros ritmos e estilos musicais, garante o conhecimento e exploração de instrumentos musicais e sonoros, sons do corpo, da natureza, está garantindo a apropriação da cultura e desenvolvendo potencialidades, como: observação, percepção, memória, imaginação e sentimentos.

Escutando, cantando, produzindo sons, tocando instrumentos e articulando movimentos nas interações e nas brincadeiras, as crianças desenvolvem essa importante forma de linguagem. O contato com a música pelos elementos culturais presentes nela ampliam os conhecimentos das crianças e a sua sensibilidade.

Devemos lembrar que o gesto e o movimento corporal estão conectados à música porque o som é também gesto e movimento vibratório e o corpo traduz os diferentes sons que percebe através dos movimentos de balanço, flexão, andar, saltar, etc. Quando ouve um impulso sonoro e realiza um movimento corporal intencional, a criança está transpondo o som percebido para o movimento e a dança.

Associar o ritmo à fala, combinar linguagem oral com gestual e melhorar a organização espaço-temporal são algumas das possibilidades que a música proporciona, além do progressivo domínio motor, da agilidade, da força, da resistência e do prazer de movimentar-se espontaneamente e alegrar-se.

As brincadeiras cantadas, as danças folclóricas, danças de outros povos, dos índios, africanos e dos imigrantes, os cantos e acalantos são exemplos da influência da música na cultura popular brasileira, assim como a presença da música no universo literário, através de poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e histórias infantis.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar a imersão das crianças de quatro e cinco anos nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical:

- Participar do uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, etc.;
- Explorar e produzir desenhos utilizando diferentes suportes, como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros negros, calçadas, etc. e com diferentes elementos gráficos, como tintas, lápis, pincéis, aquarelas, folhas, carvão, algodão, gravetos, canudinhos, esponjas, etc.;
- Explorar elementos plásticos e produzir esculturas utilizando massas de modelar, barro, argila, melecas; mingaus, areia, gesso, etc.;
- Brincar com impressões, como carimbos (industrializados e inventados), impressões digitais, etc.;
- Brincar de ilustrar com desenhos as canções, poesias, trava-línguas, parlendas, passeios, recontos de histórias, o percurso da casa para a escola, etc.;
- Assistir pequenas peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, de palhaços, circo, etc.;
- Participar da produção de pequenas peças teatrais, aprendendo e interagindo com elementos do teatro, como: cenários, figurinos, personagens, cenas, improvisações, palco, iluminação, roteiro, etc.;
- Vestir-se, enfeitar-se, fantasiar-se brincando de ser o outro (pessoas, personagens), utilizando fantasias, acessórios, sapatos, roupas, chapéus, lenços, maquiagens, etc.;
- Ouvir histórias curtas e brincar de reinventá-las e recontá-las por meio de mímicas, dramatizações, narrativas, desenhos, tentativas de escrita, etc.;
- Brincar com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno;
- Criar pequenos ritmos sonoros e inventar músicas;
- Participar de cantorias ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.);
- Explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas e outros instrumentos musicais;
- Participar de danças e movimentos livres, instigados por músicas de diferentes estilos (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.);

As crianças de quatro e cinco anos e as experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos.

As nossas crianças já nascem imersas em um meio social que lhes possibilita o acesso a múltiplas linguagens e é necessário que sejam garantidas a elas, nas experiências escolares, o compartilhamento e o enriquecimento dessas práticas sociais de oralidade, de leitura e de escrita.

Na interação com o professor, outros adultos e crianças, de forma real e significativa, as crianças de quatro e cinco anos podem aprender a utilizar melhor a linguagem oral e escrita como meio de comunicação e instrumento do pensamento e da fala e é por meio desse contato diversificado que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita.

Para isso elas precisam mergulhar na linguagem, experimentando e vivenciando suas múltiplas formas, daí a importância de vivenciarem experiências de narrativas, apreciação e interação e convívio com diferentes suportes (livro, jornal, revistas, gibis, embalagens, rótulos, receitas, rádio, telefone, televisão, etc.) E gêneros textuais (contos, lendas, fábulas, poesias, relatos, biografias, cartas, listas, e-mails, etc.), orais e escritos.

Quanto mais experiências com a leitura garantimos às crianças mais elas terão imaginação e conhecimento cultural, pois ler é um processo de encontrar sentido na palavra do outro e a criança só será boa leitora se compreender a palavra do outro.

Nas interações com a leitura as crianças vão aprimorando sua capacidade de expressão, argumentação, elaboração de perguntas e respostas, narração de fatos em sequência temporal e causal, resolução de situações problema, entre outros elementos passíveis de serem experienciados.

Por isso é importante o acesso das crianças a um repertório amplo de histórias, tanto de tradição oral – recolhidas dos diferentes povos e grupos sociais, em diferentes épocas – quanto de autoria, escritas por autores nacionais e estrangeiros, em vários gêneros e estilos. Histórias que versam sobre os mais variados temas e que se concretizam em livros de diferentes formas e texturas, capazes de fazer as crianças transitarem em outros mundos, percorrendo outras histórias e outra geografia, ao mesmo tempo em que vão ampliando o seu universo cultural vão também constituindo suas identidades e subjetividades.

Nesse universo cultural os contos têm um valor inigualável, pois oferecem de um modo rico, novas dimensões à imaginação infantil. Personagens como bruxas, lobos, anões, príncipes, porquinhos, etc. provocam fascínio das crianças. Ao ouvir os contos de fadas a criança tende a enfrentar o medo que sente e isto a ajuda a lidar com seus próprios sentimentos e emoções.

Enquanto lê ou ouve uma história, a criança embarca numa viagem divertida, assustadora, cheia de suspense e emoção, explora universos diferentes e experimenta papéis diversificados. É rei, é rainha, príncipe, princesa, é herói e vilão. Ao narrar uma história, o professor convida a criança a embarcar num mundo cheio de fantasia.

Assim como o mundo da leitura o mundo da escrita é também um direito da criança e esse direito só é garantido quando elas são incluídas na cultura escrita, experienciando suas diferentes práticas sociais e expressando o sentido que isso tem para elas.

Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional. Isso significa que ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes – crianças ou adultos – para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas.

O desafio da Educação Infantil não é o de ensinar letras, mas o de possibilitar que as crianças se tornem criadores de significados, de cultura por meio da linguagem escrita, onde o desenhar e o escrever sejam modos de brincar. Um brincar capaz de desafiá-las constantemente a descobrirem aspectos da linguagem escrita, utilizando-a de forma contextualizada, de descoberta de palavras, sonoridades, ritmos, significados, de ampliação de seu repertório linguístico.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos pelas crianças de quatro e cinco anos:

- Ouvir e contar histórias das mais variadas, presentes nos livros, nas tradições, nas suas histórias, dos professores, pais, pessoas da comunidade, etc., com diferentes recursos (fantoques, dedoches, caixa secreta, fantasias);
 - Levar livros de histórias para compartilhar com a família;
 - Manusear e explorar material gráfico impresso, como: livros, revistas, cartazes, letras, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.;
 - Realizar registros escritos por meio de desenhos, tentativas de escrita, sobre detalhes observados durante passeios, visitas, brincadeiras, pesquisas e explorações;
 - Conhecer e fazer uso social de vários gêneros textuais como: listas, bilhetes, convites, receitas, notícias, curiosidades, textos científicos, histórias, etc.;
 - Participar da produção de textos escritos, tendo a professora como escriba;
 - Participar da construção de murais dos livros já lidos e histórias já contadas para que possam estimular a memória e a imaginação pelos recontos, por fatos, acontecimentos e personagens mais marcantes, etc.;
 - Conhecer os resultados que se pode obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel, assim como manipular e fazer uso do lápis de escrever, da borracha, da régua, do apontador, da caneta;

- Brincar com as palavras aprendendo e produzindo rimas, trava-línguas, parlendas, trocadilhos, ditos populares, construindo e reconstruindo significados;
 - Ter acolhidas, valorizadas, respeitadas e potencializadas suas curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre a linguagem oral e escrita (como se fala, como se escreve, como se lê);
 - Participar de situações significativas onde falar, desenhar e escrever sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa;
 - Ter sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento valorizadas, assim como seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do professor e interação com outras crianças, materiais e objetos de leitura e escrita sejam potencializadas;
 - Conhecer e fazer uso cotidiano de suportes escritos como bilhetes, cartas, murais, receitas médicas, receitas culinárias, livretos, e-mails, etc.;
 - Ter suas histórias e narrativas registradas por meio de escrita, vídeos, fotos, valorizando sua linguagem, seus pensamentos, sua imaginação;
 - Ter contato, reconhecer e, gradativamente, aprender a escrever o nome próprio para marcar suas produções, desenhos, obras de arte, materiais e objetos pessoais, etc.;
 - Interagir e vivenciar momentos de uso social e cotidiano da escrita na produção de cartazes, chamadas, agendas, calendários, cardápios, lembretes, etc.;
 - Participar de visitas à estação de rádios, gráficas, editoras, empresas de publicidade e propaganda para conhecer as diferentes formas de comunicação oral e impressa.
 - Frequentar bibliotecas ou espaços de leitura, tendo tempo suficiente para manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.
 - Participar de rodas de conversa com escritores, ilustradores, poetas, contadores de histórias para conhecer suas trajetórias de vida, sua obra, seus sonhos e projetos, seu amor pela literatura, etc.;
 - Participar, brincar e criar brincadeiras com jogos de letras e palavras (jogo da memória, quebra-cabeça, bingo, dominó, etc.), propiciando de forma lúdica o seu reconhecimento.

Experiências de recriar com as crianças de quatro e cinco anos, em contextos significativos, as relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço temporais.

A matemática é uma ciência que estimula o pensar, que busca ordem e estabelecimento de padrões e requer raciocínio e um entendimento intuitivo e lógico para resolução de problemas e as crianças de quatro e cinco anos, imersas em contextos sociais, onde os conhecimentos matemáticos estão presentes, têm muita curiosidade em entender como esses processos ocorrem.

Esta ciência está presente em todas as atividades cotidianas, seja na forma simples como repartir algo ou complexa como projetos de engenharia, por exemplo, e, assim, está presente também no universo infantil: nos brinquedos, nas músicas, nas comparações, nos jogos e nas brincadeiras e pode ser potencializada através do trabalho pedagógico, tornando-a um instrumento para a interpretação do mundo pelas crianças.

No brincar a criança faz uso frequente da linguagem matemática, por exemplo, para marcar a passagem do tempo, medir distâncias, distinguir o pesado do leve, ter conceitos espaciais como em cima e embaixo, fora e dentro, frente e atrás; assim como nas ações cotidianas como, por exemplo, distribuir materiais entre os colegas, calcular a distância entre sua posição e um alvo a ser atingido, pensar no trajeto mais curto para se deslocar de um lugar a outro, etc.

O professor como mediador entre os conhecimentos matemáticos e as crianças deve recriar contextos significativos, onde elas possam explorar suas ideias matemáticas, fazendo com que elas desenvolvam o prazer e a curiosidade em estabelecer relações, explorar ideias, levantar e testar hipóteses, construir argumentos de maneira cada vez mais sofisticada e desenvolver conhecimentos cada vez mais elaborados. A ação mediadora do professor é fundamental nesse processo.

A entrada no mundo da matemática ocorre com mais qualidade quando o professor tem clareza de como encaminhar a aprendizagem, entendendo que os conhecimentos matemáticos, sendo apresentados e explorados de forma significativa e prazerosa, por meio de situações cotidianas, histórias, músicas, jogos e brincadeiras vão, aos poucos, levando as crianças a perceber que a linguagem matemática também consiste em um código formado por símbolos e signos específicos, usados para números, operações, gráficos e representações geométricas.

Assim, ouvir, ler, pensar, falar, desenhar e escrever em matemática é imprescindível para que as crianças percebam essa linguagem como forma de compreender o mundo, portanto este trabalho não pode ser ocasional ou fortuito, as propostas têm que ser múltiplas, variadas e relacionadas com as demais linguagens.

O papel do professor nesse sentido é o de selecionar materiais, brinquedos e espaços e planejar experiências de aprendizagem que respondam às necessidades das crianças, também o de mediar suas buscas e estar atento ao que elas estão vendo, pensando, imaginando, experimentando ou descobrindo para ajudá-las a atribuir sentido matemático às experiências vividas.

As crianças são atraídas especialmente pela contagem e uso de numerais, principalmente em situações lúdicas – jogos, atividades motoras, brincadeiras, audição de histórias, canções, manuseio de livros. O aguçamento da curiosidade pelos conhecimentos matemáticos e sua apropriação vão acontecer a partir da organização de experiências de relacionar, fazer uso e registrar.

As crianças podem, assim, ter as condições para o desenvolvimento do pensamento e a tomada de decisões. É fundamental permitir que elas ajam como produtoras de conhecimento e que possam procurar caminhos tanto para alcançar as respostas desejadas quanto para formular novas perguntas.

.....
Abaixo as experiências possíveis de serem realizadas para recriar com as crianças de quatro e cinco anos, em contextos significativos, as relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço temporais:
.....

- Explorar elementos e produzir edificações, montagens, estruturas com blocos, peças, pedras, madeira, gravetos, galhos, folhas, tecidos, colchões, caixas, legos, argolas, etc.;
- Brincar de encaixar, empilhar, emparelhar, selecionar, classificar brinquedos, objetos, elementos da natureza, etc.;
- Participar da produção de receitas de bolos, doces, tortas, pães, bolachas, etc., brincando com a mistura de ingredientes e explorando sua curiosidade com misturas, texturas, aromas, sabores, quantidades, pesos, bem como os fenômenos químicos de assar, cozinhar, etc.;
- Explorar brincando com os conceitos de em cima, embaixo, perto, longe, esquerda, direita, frente, atrás, alto, baixo, grande, pequeno, leve, pesado, etc.;
- Brincar, desenhar, pintar, escrever experimentando diferentes posições do corpo: em pé, deitado, sentado;
- Brincar de medir espaços, materiais e objetos presentes no seu cotidiano, utilizando de diferentes formas de medidas, mãos, palmos, pés, cabos de vassoura, fitas métricas, régua, etc.;
- Brincar de desenhar objetos, paisagens, experimentando trabalhar com perspectivas, tamanhos, posição, etc.;
- Utilizar a contagem em diversas situações cotidianas: dos brinquedos, dos objetos, dos dedos das mãos, das peças, das datas, das idades, dos preços, sempre em contextos significativos, etc.;
- Fazer registros de quantidades utilizando diversas estratégias, como bolinhas, risquinhos, desenhos, cores, em contextos significativos, até chegar à escrita convencional dos números;
- Participar de brincadeiras e interações de uso de conhecimentos temporais: ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, noite, antes, agora, depois, etc.;
- Brincar de organizar coleções de tampinhas, pontas de lápis, moedas, medalhas, etc.;
- Brincar de jogos de mesa como dominó, bingo, dama, trilha, jogo de carta, de dados, da memória, etc.;
- Construir brinquedos utilizando restos de madeira, de tecido, barbantes, cola, etc.;
- Experimentar espaços e materiais com diferentes alturas, comprimentos, espessuras e descobrir diferentes localizações, utilizando-se de pequenos mapas, plantas baixas, setas, legendas, etc.;
- Construir e experimentar diferentes percursos como ruas, labirintos para compor cenários de brincadeiras de carrinho, conhecendo algumas regras de trânsito;

- Brincar com jogos de montar como quebra-cabeças, tangram, encaixe de peças, etc.;
- Participar de brincadeiras de montar, desmontar, empilhar, derrubar, encher, esvaziar, abrir, fechar, etc.;
- Brincar com diferentes sólidos geométricos presentes nos objetos, materiais, espaços, reconhecendo semelhanças e diferenças.

Experiências que ampliem a confiança e a participação das crianças de quatro e cinco anos nas atividades individuais e coletivas

As crianças de quatro e cinco anos estão num complexo processo de compreender o mundo e a si mesmas, testando de alguma forma o que elas sabem e modificando e ampliando esse saber continuamente e, em cada interação e brincadeira que uma criança participa, vai elaborando um modo próprio de agir nas diversas situações e, conforme experimenta sensações de conforto e desconforto ou certeza e incerteza diante de suas necessidades e desejos, vai elaborando e expressando respostas.

Esses primeiros conhecimentos desenvolvidos pelas crianças são fixados em emoções e em expressões, que são suas primeiras formas de leitura e compreensão do mundo e isso reforça a importância de elas terem amplas oportunidades de realizar experiências variadas de participar e conviver, interagir e brincar, de forma cooperativa. Ao considerarmos que cuidar é reconhecer e atender as necessidades infantis teremos que, necessariamente, refletir sobre a questão e organizar com atenção o processo de adaptação/acolhimento, como as crianças podem viver os primeiros dias e depois cotidianamente cada dia na pré-escola, num processo ativo de construção de novos conhecimentos e de vínculos.

Quando chega à instituição, ela já pode ter expectativas sobre o comportamento dos adultos, das outras crianças e até mesmo sobre a forma de se relacionar com os objetos e brinquedos, pois construiu referências a partir de suas vivências e experiências. Mesmo que seja uma criança pequena ela precisa de um tempo para ver com clareza as diferenças entre sua casa e a instituição e para que transfira seus sentimentos básicos de confiança e segurança para esse novo lugar e essas novas relações.

Algumas crianças têm rituais específicos para dormir, comer ou usar o banheiro, outras usam objetos, tais como paninhos, brinquedos e ficam apegadas a eles. Essas pequenas coisas possuem um significado especial para elas, pois estão investidas de afeto, o que lhes proporciona maior conforto emocional e segurança. Deixar que a criança mantenha seu jeito de ser, seus rituais, seus apegos e sua rotina individualizada para que, aos poucos, se adapte ao grupo, proporciona suavidade à transição, sem rupturas bruscas.

Cabe ao professor observar atentamente os comportamentos e reações das crianças diante das experiências individuais e coletivas porque suas observações podem fornecer elementos importantes para a sua atuação mediadora e encorajadora da aprendizagem e das relações.

As crianças constroem relações afetivas o tempo todo, gostam de ser cuidadas, estabelecem facilmente relações de apego (sejam os pais, o professor, um brinquedo, um animal, ou objeto, um colega, etc.). A figura a que a criança se apega tem a função de dar-lhe segurança e apoiá-la na exploração do ambiente, também algumas crianças choram mais que outras, têm maior ou menor iniciativa e segurança e, nesse esforço de interagir e brincar, a criança ao mesmo tempo mobiliza seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) e modifica-os.

Lidar com medos, perdas, separações, frustrações é uma tarefa difícil para uma criança que está construindo seu lugar no mundo das relações e dos sentimentos. A criança sente todos os reflexos das perdas quando está apegada ao objeto de amor e quando, por qualquer que seja o motivo, o objeto de amor lhe é tirado, vários sintomas podem aparecer como reflexo dessa perda. Quando passa por essa fase tão delicada, pode acionar recursos como o protesto, a birra, o choro, o desconsolo e estará sujeita a uma enorme descarga emocional e fisiológica, por isso a importância da criança ter nos pais e professores a liberdade de manifestar seus sentimentos e poder ser acolhida, ouvida, consolada, compreendida e confortada.

É papel do professor, no contexto de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos, também organizar com elas os espaços, os horários, os materiais e brinquedos, a formação dos agrupamentos, as regras e é também seu papel responder às perguntas e questionamentos das crianças, fazer perguntas para conhecer suas respostas e seu pensamento e promover um ambiente afetivo, contribuindo para o aumento de sua autoconfiança e para a formação de interesses pessoais.

As crianças de quatro e cinco anos já agem com crescente independência e autonomia, mas precisam de cuidados antes de tudo. Precisam de um professor comprometido com a sua singularidade, solidário com suas necessidades e confiante de suas capacidades.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para potencializar a ampliação da confiança e da participação das crianças de quatro e cinco anos nas atividades individuais e coletivas:

- Conviver, interagir e brincar com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos, estabelecendo relações cotidianas afetivas e cooperativas;

- Receber cuidados, carinhos, toques, massagens, colo, aconchego, consolo e ser estimulada e encorajada a retribuir carinhos, toques, abraços;
- Participar da construção de regras de convivência, cotidianamente ao passo que interage, brinca e convive;
- Conviver em espaço acolhedor, agradável, confortável, instigante, desafiador, seguro;
- Participar da organização do espaço, expondo suas produções, dando ideias e colaborando na sua organização;
- Ter tempo suficiente e ser encorajada e estimulada para promover as trocas afetivas e cotidianas pelos olhares, gestos, toques, abraços, sorrisos, palavras, entre pares, com outras crianças e adultos;
- Receber estímulo, apoio, orientações e participar da resolução dos conflitos gerados pela convivência, afirmando as identidades, a solidariedade, a cooperação;
- Participar de brincadeiras e interações sem ter que passar longos períodos esperando a sua vez;
- Ter atendidas, reconhecidas e valorizadas suas necessidades de fome, sede, sono, alimentação, fisiológicas, de higiene e cuidados pessoais;
- Ter garantida uma transição casa/creche-instituição de Educação Infantil de forma mais harmoniosa, tranquila e acolhedora possível;
- Ter respeitados seus pertences pessoais, brinquedos e objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se;
- Perceber na relação família e escola as atitudes de cooperação e complementaridade nas tarefas de cuidar e educar;

Experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças de quatro e cinco anos nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

O cuidado com as crianças de quatro e cinco anos não pode ser esquecido nem ignorado porque elas expressam necessidades de apoio naquilo que não conseguem fazer sozinhas, porém a construção da autonomia da criança é necessária e isso passa pela percepção que ela tem de si mesma e pelo uso dos conhecimentos pessoais na tomada de decisões, com as quais ela se depara no cotidiano.

Neste sentido, a criança aprende por meio de vínculos que estabelece na interação com o professor e as outras crianças, na utilização da imitação, do faz de conta, da

linguagem e da construção da imagem corporal, na realização das mais diversas ações e na obtenção do autocontrole, e isto tudo se torna referências para o professor estimular o desenvolvimento da identidade e da autonomia, devendo estar aliado à reflexão e ao planejamento de cada ação pedagógica e é importante lembrar que apoio e incentivo são muito mais eficazes do que críticas e restrições.

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

Adaptação-Acolhimento-Sono

A possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas, ganha um sentido de controle e eficácia pessoal, como se dissesse: "Sou alguém que consegue fazer isso". Essa sensação é proporcionada ao permitir que se sirvam e se alimentem sozinhos, decidam com quem brincar, com que brinquedos e em que espaços brincar, se vão dormir ou apenas repousar, etc. Essas e outras tantas tarefas realizadas por conta própria, sendo apoiadas e encorajadas quando necessário, fazem-nas trilhar um caminho rico da atitude independente, mesmo que sempre vá haver certo grau de dependência, o que é positivo também.

Um ponto importante de destacar é que o ingresso nas práticas da vida social é uma tarefa das famílias e das escolas e as crianças irão reproduzir e apropriar-se de atividades semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, tais como: comer, brincar, fazer a higiene. Contudo, na instituição educacional, essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e isso reforça mais ainda a necessidade de uma ação pedagógica articulada com as famílias.

Para integrar as práticas de educação e cuidado com as crianças de quatro e cinco anos, além da família é necessário trabalhar também de forma articulada, buscando apoio de diferentes profissionais, por exemplo, médicos, enfermeiras, agentes de saúde, nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos e odontólogos. Com seus conhecimentos específicos, esses profissionais podem contribuir, dando orientações para as ações do dia a dia, influenciando na qualidade de vida das crianças e também no trabalho de orientação às famílias.

Ampliar os conhecimentos, as relações e as aprendizagens das crianças para que elas se tornem mais criativas, mais autônomas, mais inteligentes, mais pensantes, mais seguras, mais desejosas e mais felizes, interessar-se pelas necessidades expressas por elas, saber ouvi-las, respeitando suas singularidades, seu jeito de falar, seu choro, suas necessidades fisiológicas, suas alegrias, suas tristezas e seus silêncios, suas perguntas e afirmações, seus ensinamentos, são algumas das tarefas desafiantes e necessárias do professor.

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

.....

Abaixo as experiências que possibilitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças de quatro e cinco anos nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar:

.....

- Brincar de cuidar de bonecas, dos seus pertences, dos colegas, do ambiente, da natureza, dos espaços de brincar;
- Ter incentivo constante para ingestão de alimentos com sabores, odores e cores variadas, que proporcionem alimentação saudável e nutricional, não se esquecendo da importância da água para a saúde;
- Participar de momentos coletivos de alimentação, desenvolvendo atitudes autônomas de se servir e se alimentar sozinha;
- Ter garantidos outros espaços para brincar e interagir no caso de não dormir ou repousar;
- Participar de práticas de higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante de independência e autonomia;
- Ter autonomia para brincar livremente em espaços internos e externos e escolher colegas, brinquedos, cenários, objetos e enredos de brincadeiras;

.....

Experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas das crianças de quatro e cinco anos com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.

.....

O dia a dia das crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil é, sobretudo, um exercício constante de cidadania e de vida coletiva, portanto é imprescindível proporcionar nesses espaços aprendizagens significativas de convivência com adultos e crianças de várias idades, assim como a convivência com a diversidade cultural, étnico racial e com as deficiências.

As crianças aprendem no aqui e agora com os outros, aprendem na relação de afetividade que estabelecem com aqueles que se tornam significativos a elas e de acordo com a confiança que se deposita nelas, por isso a necessidade de se compreender a singularidade de cada criança em seus aspectos: corporais, cognitivos, culturais e étnico racial para auxiliá-las a valorizar a sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, valorizando assim também o outro.

Já reforçamos anteriormente que as crianças para aprender a lidar com a diferença é preciso que tenham familiaridade com a diversidade - não em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em várias práticas, nem que a questão seja tratada como um conteúdo específico, mas é preciso que as questões culturais e étnico-raciais permeiem as experiências das crianças nas brincadeiras e nas interações que estabelecem.

É tarefa do professor envolver-se com as crianças, tendo atitudes de respeito e consideração com as manifestações de cada uma, estimulando-as, incentivando-as na sua autonomia, proporcionando-lhes segurança, afeto e desafios a realizar, assim como é sua tarefa, pela organização de espaços, tempos, brinquedos e brincadeiras, materiais e experiências, possibilitar que os padrões de conhecimento das crianças sobre si mesma, os outros e o mundo seja ampliado no aprendizado de valores sociais e culturais.

É necessário que as crianças tenham o conhecimento e convivência com as diferentes características físicas e saibam valorizá-las igualmente. Possibilitar o respeito entre as diferenças existentes, trazendo informações e histórias sobre as diversas culturas em rodas de conversas, pesquisas, pela música, pela literatura infantil, etc. contribui para o alargamento dos conhecimentos adquiridos e respeito à diversidade.

Ao estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos, a criança vai, progressivamente, construindo sua própria identidade como indivíduo e membro desses grupos, valorizando as manifestações de sua comunidade como parte do patrimônio cultural.

Convivendo e interagindo com as pessoas em grupos sociais, como a família, vizinhos, comunidade e escola, a criança observa atentamente como elas vivem e convivendo descobre seus valores, cultura e linguagens.

A partir do que vivem e sabem sobre as crianças, os professores devem mediar situações para que elas entendam a organização da sociedade, a diferenciação de grupos, as maneiras de viver e de trabalhar, o sentimento de pertencimento aos grupos, os elementos sociais e culturais.

Abaixo, as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar vivências éticas e estéticas das crianças de quatro e cinco anos com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade:

- Participar de passeios para conhecer, interagir e valorizar os espaços culturais e da comunidade, onde existam manifestações culturais locais de canto, dança, artesanato, culinária, obras de arte, etc.;

- Ter valorizada sua organização familiar por meio de fotos, relatos orais e escritos, participação da família em brincadeiras coletivas, etc., assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas;
- Ter reconhecidos e valorizados seus atributos físicos: cor da pele, cabelo, estatura, peso, bem como sua origem étnica e cultural, sua religião, seus costumes, suas crenças;
- Brincar com materiais, objetos e brinquedos que remetam, deem visibilidade e valorizem as diferentes culturas: africanas, indígenas, italianas, alemãs, asiáticas, etc.;
- Participar de rodas de conversas, pesquisas sobre os costumes, as danças, as crenças, as brincadeiras, a culinária, etc. das diferentes culturas;
- Participar de momentos de contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de diferentes etnias;
- Manusear, explorar, ler e conhecer livros de histórias, de contos, onde estejam presentes as diferentes culturas;
- Participar de contação de histórias, contos, lendas que remetam, reconheçam e valorizem as diferentes culturas;
- Conviver em espaço convidativo, atraente, diversificado, onde imagens, fotografias, ilustrações de diferentes culturas e de pessoas com deficiência estejam presentes e suscitem encantamento, espanto, curiosidade, conhecimento, reconhecimento, valorização;
- Aprender a conviver respeitando a igualdade entre meninos e meninas de participar das brincadeiras, conviver, brincar.

Experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças de quatro e cinco anos em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

As crianças de quatro e cinco anos aprendem sobre o mundo físico e social pelas interações que fazem com a natureza e as relações sociais, por meio da experimentação, da indagação e do questionamento e numa relação direta de exploração, guiada, principalmente, pelas suas curiosidades, espantos e encantamentos, onde ao mesmo tempo em que vão confrontado seus saberes com o conhecimento científico, vão construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade e vão produzindo cultura.

Elas têm grande interesse em mergulhar na exploração do meio ambiente e buscam constantemente os significados dos fatos que observam, vivenciam, experimentam e imaginam. Maravilham-se diante das descobertas e de uma forma bem própria, pensam e explicam sobre os fenômenos relacionados aos animais, às plantas, aos planetas, aos seres humanos, etc.

As indagações das crianças são as mesmas que o homem ao longo da história da humanidade colocou a si próprio e que deram origem ao estudo do mundo natural e ao desenvolvimento das ciências naturais e sociais. As crianças têm inúmeros questionamentos, muitas vezes negligenciados pela escola, e eles são o ponto de partida para promover experiências de aprendizagem sobre o mundo físico e social. Elas têm perguntas constantes sobre o mundo e sobre os fenômenos: Por que chove? O que é relâmpago? O que é trovão? Por que morremos? Por que fica escuro à noite? Por que a lua não cai? Etc. Por isso é imprescindível ampliar as experiências das crianças através do contato com as explicações científicas sobre o meio natural e social, para que, de forma gradativa, elas estabeleçam relações, desenvolvam capacidades de identificação de objetos e seres e, por meio de experimentos com plantas, animais ou materiais notem transformações e através das diferentes linguagens (oral, desenho, escrita, histórias, etc.) representem e compreendam o mundo.

É preciso trabalhar com as crianças buscando não verdades absolutas, mas formas de compreender e atuar no mundo, marcadas inclusive pela provisoriedade. Instigar o pensamento crítico, a dúvida, a pesquisa, a investigação e a vinculação entre o conhecimento do mundo natural e o mundo social.

Além disso, para impulsionar essas aprendizagens, as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, etc., e viver experiências de semear, plantar, regar e colher, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.

No processo de interação com o mundo físico natural, a criança elabora explicações para os fenômenos e acontecimentos e também vai, pela mediação do professor, formulando hipóteses e elaborando conceitos, pois o professor ressaltando, ampliando e contrapondo os argumentos e resultados obtidos pelas crianças, vai fazendo evoluir o grau de complexidade e elaboração do pensamento e da linguagem delas, fazendo com que desejem experimentar propostas cada vez mais complexas de investigação, aproximando seus saberes dos conhecimentos científicos.

O professor deve aproveitar esses momentos de indagações e curiosidades enriquecendo as possibilidades de experimentar porque o entendimento dessas manifestações experimentadas pelas crianças afirmam a sua própria natureza. ssas manifestações experimentadas pelas crianças afirmam a sua própria natureza.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças de quatro e cinco anos em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza:

- Brincar com elementos da natureza: terra, água, ar, fogo, e em espaços não estruturados que possibilitem recuperar na brincadeira elementos da ancestralidade, aguçando a imaginação, a criatividade, o encantamento, a curiosidade;
- Participar de práticas de preparação da terra, semear, plantar, cultivar e colher flores, legumes, hortaliças, plantas, ervas aromáticas, etc.;
- Brincar de colecionar sementes, folhas, conchas, pedras, etc.;
- Brincar, se possível, de fazer comidinha com folhas, terra, sementes, areia, água, etc. com auxílio do adulto, explorando o fogo e suas propriedades;
- Brincar com objetos que provoquem movimentos pelo ar e pelo vento como bexigas, bolinhas de sabão, cataventos, aviões de papel, pipas, pesquisando sobre deslocamentos, movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, etc.;
- Brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sua presença;
- Brincar em lugares que despertem interesse em explorar, conhecer e contemplar pequenos bichinhos que lá habitam: aranhazinhas, joaninhas, caracóis, borboletas, tatuzinhos, minhocas;
- Ser estimulado a olhar com admiração, desfrute, reverência e respeito a natureza, entendendo-a como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida;
- Dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e em dias de muito calor tomar banhos de chuva e de mangueira e brincar na piscina;
- Encantar-se e sentir a beleza do dia, do sol, das nuvens, da brisa e do vento, se possível comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, admirar a beleza do céu estrelado, com os mistérios de trovões e tempestades, etc.;
- Ficar ao ar livre sobre colchonetes, redes, etc., desfrutando do espaço aberto e com sombra, dos momentos de tranquilidade e paz;
- Aprender a admirar as margens de um riacho, com seus peixes, pequenos insetos, pássaros, uma montanha, o horizonte, etc.

Experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças de quatro e cinco anos com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas, levando-as ao encontro entre

palavras, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, por isso o campo de conhecimento humano mais belo e complexo é o da arte. É difícil defini-lo, tamanha a sua amplitude e complexidade, por isso a arte não pode ser definida e sim contemplada, vivida e experienciada, em qualquer de suas manifestações.

É através da arte que se pode expressar da maneira mais genuína os sentimentos e emoções. Por seu intermédio, a criança deixa aflorar seu universo interior, sua visão de mundo, seus desejos, sonhos, tristezas e alegrias, além disso a arte e a cultura são conhecimentos produzidos pela humanidade das quais as crianças têm o direito de experienciar e conhecer.

As linguagens artísticas, como elementos qualificadores, impulsionam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e estético da criança e o relacionamento e a interação delas com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura precisa se dar num processo contínuo e cotidiano, que possibilite a experimentação, a criação, exploração de materiais, espaços, ideias e possibilidades e ao mesmo tempo alargue suas referências artísticas e culturais.

Nesse sentido, o professor precisa ampliar e ou recuperar seu poder imaginativo, criador, descobridor, para que acreditando no potencial da arte e da cultura possa encorajar as crianças à experimentação e à intimidade com as suas várias manifestações, promovendo encontros constantes com essas ricas e diferentes linguagens, mobilizando nelas os seus sentidos, seus corpos, suas emoções, tendo por princípios a alegria, o prazer, o desejo, a liberdade.

A arte tem o poder de expandir o imaginário e se define justamente pela diversidade, por propor algo que vai se tornar pessoal e único, por isso precisa estar presente no cotidiano da Educação Infantil e o professor, intencionalmente, precisa organizar espaços cheios de surpresas, dicas, maravilhas, curiosidade, onde seja possível explorar, brincar, ver, ouvir, sentir e se expressar.

As crianças de quatro e cinco anos precisam ter acesso às mais interessantes e empolgantes músicas: de acalanto, eruditas, folclóricas, clássicas, populares, infantis, etc., que tenham qualidade instrumental e linguística e que as instigue à apreciação, ao movimento, à dança, assim como à exploração e brincadeiras com os mais variados instrumentos e objetos sonoros. Precisam explorar e brincar com elementos plásticos com texturas, cores, superfícies, nas brincadeiras com massas, melecas, tintas, barro, areia, etc. e com elementos gráficos pela criação de garatujas, desenhos, pinturas, pelo conhecimento e exploração de gravuras, imagens e outras técnicas de impressão.

Também precisam apropriar-se desses dois poderosos instrumentos de arte, cultura e comunicação que são a fotografia e o cinema. A fotografia está relacionada com a imaginação, ela transmite um contexto para a criança, então apreciar fotos de si mesma, da sua família, de amigos, de momentos dela no cotidiano da Educação Infantil, bem como de lugares, pessoas e épocas diferentes, irá despertar o interesse e a curiosidade em falar, contar, registrar, etc. Da mesma forma ver pequenos filmes em curtas-metragens que falem do universo infantil, de lugares, pessoas e épocas irá ampliar o seu repertório sobre o

mundo, a diversidade cultural, além de proporcionar prazer e alegria.

A dança e o teatro também são fontes inesgotáveis de cultura, arte e expressão, e podem ser possibilitadas às crianças com a oferta de músicas e cantos para dançar e cantar, com ritmos diversos, fazendo gestos e brincando com a ludicidade presente nos sons e nas letras, além do brincar, onde está a essência do teatro: a espontaneidade, a disponibilidade, a alegria e o prazer. Quando uma criança brinca, ela está de corpo e alma naquela situação, uma inteireza completamente necessária também no momento em que o ator está em cena. Os brinquedos e brincadeiras por si só já oferecem a possibilidade de exercitar o potencial cênico, além das peças teatrais, que quando são de qualidade e conectam com o universo infantil, transformam-se em ótimas experiências.

A literatura, e esse outro poderoso instrumento, fornece à criança a possibilidade de experimentar mundos novos, sensações, sentimentos. A literatura, pela exploração de livros, pela contação e leitura de histórias, assim como a poesia aguçam a criatividade e estimulam a percepção de mundo.

Um ambiente repleto de livros para manusear, explorar, ler com momentos de leitura e contação de histórias enriquecidos pelas mais variadas formas de contar como fantoches, teatros de bonecos, possibilitam grandes e consideráveis avanços no desenvolvimento infantil, pela ampliação da percepção de si do mundo. Não podemos achar que eles aceitam ou precisam de uma literatura fácil, mastigada, simplificada, pelo contrário, devemos proporcionar uma literatura rica e de qualidade ter muito respeito à inteligência infantil.

Abrir, no cotidiano das crianças, espaços e tempos para o corpo e seus movimentos, recuperando a liberdade de movimentos, a expressão dançante e alegre, de movimentação do corpo como agente brincante e construtor de conhecimento, tanto individual quanto coletivo é uma tarefa do professor que atua na Educação Infantil, porque as crianças têm o direito à experiência da relação e interação com as matrizes culturais brasileiras e com as diversificadas manifestações da arte, por um trabalho de resgate e resistência, de contato com a diversidade cultural abundante inestimável que merece ser vivida com frequência.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para promover o relacionamento e a interação das crianças de quatro e cinco anos com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura:

- Apreciar, contemplar, interagir com fotos e imagens de si mesmo, de outras crianças, da família, de pessoas da instituição, de pessoas de outros lugares, épocas, culturas, de momentos vividos na instituição;

- Apreciar e contemplar obras de arte nos espaços da instituição, em museus, feiras, pontos turísticos, parques, ruas, etc.;
- Criar obras de arte, engenhocas, brinquedos utilizando diferentes materiais como tocos, gravetos, fios, lãs, tecidos, garrafas, latas, sementes, arames, conchas, tubos, tampas, embalagens, rolhas, pedras, etc.;
- Frequentar museus, galerias de arte, casas e prédios antigos, igrejas, teatros, exposições, feiras, reconhecendo, sentindo e valorizando as obras de arte;
- Ir a cinemas ou participar de cinemas organizados na instituição, para assistir curtas metragens, desenhos, documentários, etc.;
- Ouvir histórias de contos de fadas, lendas, fábulas e criar cenários, personagens, tramas e enredos nas brincadeiras de faz de conta;
- Participar de rodas de conversa com artistas locais, conhecendo sua história de vida e suas obras;
- Colecionar ou ter a disposição nos espaços da instituição um banco de imagens para ser apreciada, explorada, manuseada como: fotos, imagens e ilustrações artísticas de carros novos e antigos, animais, alimentos, flores, diferentes arquiteturas de casas, prédios e castelos, imagens de ruínas, cavernas, bosques, templos, igrejas, monumentos, esculturas, pinturas, imagens cotidianas de pessoas e lugares, etc.;
- Participar da organização de exposições de suas produções artísticas e dos colegas, convidando os pais e a comunidade para participar e apreciar;
- Ter garantidos espaços para deixar as produções artísticas inacabadas para retornar à sua produção em outro dia ou outro momento;
- Manusear e apreciar álbuns de fotografias, catálogos de obras de arte, de obras literárias, álbuns de figurinhas, etc.;
- Participar de espetáculos musicais, apresentações de danças folclóricas, da região e outros estilos e ritmos;

Experiências das crianças de quatro e cinco anos que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

As crianças estão cotidianamente tendo informações e/ou convivendo com escassez de água, poluição de rios e mares, do ar, do solo, destruição das florestas, catástrofes naturais e essa urgência em rever a forma como os homens se relacionam com a natureza amplia consideravelmente a necessidade de construir junto com as crianças o senso de responsabilidade em proteger, cuidar e manter a vida e os recursos naturais.

Vivemos em um mundo onde existem cada vez mais coisas a serem conhecidas. E a escola, como um espaço próprio para a apropriação desses conhecimentos, não pode falhar na construção de uma visão crítica, que ajude as crianças a distinguir o que é essencial ser conhecido para fazer diferença na vida coletiva.

Experimentar, observar, investigar, tendo como princípios à imaginação, a fantasia, a capacidade inventiva, acolhendo as interpretações e explicações que as crianças dão, compreendendo a sua lógica de pensamento, numa relação constante com os conhecimentos acumulados pela humanidade, precisa ser o caminho para construir junto com as crianças referenciais para uma melhor qualidade de vida individual e coletiva.

A realização de pesquisas sobre as tradições culturais são importantes para a compreensão das crianças, pois os elementos das várias culturas ajudam-nas inventar modos de viver, sentir e pensar sobre a vida na terra. O conhecimento da beleza da cidade e do campo, observado através de trilhas, pois os passeios também promovem nas crianças afeto pelo lugar onde vivem e vontade de cuidar daquele bem natural; observações da vida dos seres vivos, como os pássaros, as formigas, as plantas, as flores; práticas como semear, plantar e colher, que instigam nas crianças o desejo pela descoberta dos processos naturais de germinação, crescimento, reprodução, etc.; brincadeiras em espaços verdes; jogos de construção, etc., são ações que colaboram para uma relação harmoniosa com a natureza e o desejo de experimentar com o corpo inteiro as sensações que ela proporciona.

As crianças são capazes de se engajar num trabalho de exploração do mundo social e natural, desde que estejam implicadas afetiva e cognitivamente na temática a ser explorada. As crianças aprendem a amar e proteger quando elas se relacionam de forma íntima e inteira.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas com as crianças de quatro e cinco anos para promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais:

- Construir hipóteses, dialogar e aprender sobre os fenômenos naturais como chuvas, tempestades, trovões, raios, geadas, neves, etc.;
- Construir hipóteses e aprender sobre a existência do sol, da lua, dos planetas, etc.;
- Participar e propor práticas de sustentabilidade, como a correta destinação do lixo, práticas de economizar água, luz;
- Construir hipóteses e, aos poucos, apropriar-se de conhecimentos científicos sobre fenômenos naturais causados pela degradação do meio ambiente como: alagamentos, deslizamentos de terra, poluição de mares e rios;

- Participar de passeios de exploração, apreciação e conhecimento da biodiversidade presente na natureza;
 - Brincar livremente em sintonia com plantas, vegetação, num ambiente agradável, com uma mistura de sol, sombra, cor, textura, aroma e suavidade que proporcionem um sentimento de prazer, tranquilidade e paz;
 - Brincar com peças soltas encontradas na natureza, como tocos, troncos, gravetos, areia, água, materiais manipuláveis, ampliando o grau de inventividade e criatividade e as possibilidades de descoberta;
 - Participar de passeios em parques, praças, sítios, observatórios, florestas, áreas de criação e proteção de animais, flores, plantas, etc.;
 - Observação da vida dos seres vivos como pássaros, formigas, plantas, flores;
 - Ter contato frequente e brincar com animais, estabelecendo relações afetivas e de cuidado;
 - Brincar de explorar e desvendar os segredos da natureza, utilizando-se de instrumentos e brinquedos como lupa, termômetro, binóculo, luneta, telescópio, etc.;
 - Registrar por meio de vídeos e fotos os lugares, plantas e animais encontrados durante os passeios, visitas, brincadeiras e explorações;
 - Aprender pequenas práticas de consumo responsável, conversando, pesquisando, refletindo sobre o que é supérfluo e o que é realmente necessário;
 - Organizar e participar com as famílias e a comunidade de oficinas de produção e/ou conserto de brinquedos, feiras de troca de objetos, livros, revistas, brinquedos, aprendendo modos de negociação que não estão relacionados ao valor monetário dos objetos, mas aos seus significados afetivos;
 - Reaproveitar restos de tecido e lã, envelopes, papéis coloridos, embalagens e caixas de papelão, criando materiais e objetos que servirão para enfeitar mural, decorar festas, inventar fantasias, transformar-se em brinquedos e obras de arte;

Experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças de quatro e cinco anos das manifestações e tradições culturais brasileiras.

A interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais da sua família, da sua comunidade e do seu povo conferem às nossas crianças um maior enraizamento e sentimento de pertencimento.

O Brasil tem uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos,

índios, etc., apresentando uma vasta e rica diversidade cultural do seu povo, o que permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade da nossa população.

Por isso é necessário que a Educação Infantil assuma o papel de potencializadora cultural e possibilite às crianças interagir, conhecer e viver os elementos da cultura brasileira. Conhecer é fundamental para respeitar e valorizar.

As culturas são construídas e reconstruídas pelas gerações nas relações que estabelecem, nos encontros étnicos, estéticos, de gênero e etários. Elas são fruto da diversidade presente em cada povo e em todos os povos. E essa diversidade reclama para ser considerada, conhecida e valorizada no trabalho com as crianças pequenas.

As crianças de quatro e cinco anos estão convivendo diariamente com modos de ser e de viver e vão apreendendo isso de diversas formas, principalmente e infelizmente, nos dias de hoje, mais pelas formas massificadas e padronizadas propagadas pela mídia, levando a criança a uma desmemoria do que é ser brasileiro. Então, nesse sentido, a Educação Infantil pode fazer o contraponto porque tem esse papel potencializador de possibilitar às crianças a interação e o conhecimento dos diferentes grupos: indígenas, africanos e afro-brasileiros, italianos, alemães, asiáticos, etc., que guardam em si manifestações culturais e estéticas, que embora presentes em nosso cotidiano, poucos as conhecem ou veem, sucumbidos que somos pelos padrões que rouba a nossa capacidade de olhar para o diverso e aprender com isso.

Esse mercado midiático, na sua grande maioria, tem a lógica da cultura universal e do consumo, que fragiliza a relação das gerações atuais com as gerações passadas, caindo essas tradições populares e legitimamente brasileiras no esquecimento. Mas se o professor reconhecer as manifestações e tradições como algo legítimo e possibilitar essas experiências com as crianças não somente em datas específicas, mas de forma contínua e cotidiana, ressignificará com elas o valor da cultura e contribuirá para conservar este bem imaterial tão rico e precioso, que é a identidade de nosso povo.

Assim como acontece com as crianças pequeninas, com as crianças de quatro e cinco anos temos a clara certeza que o espaço também educa. Então, além de organizar experiências de aprendizagem, de interação e conhecimento da cultura brasileira, é importante organizar também os espaços da instituição de modo a fortalecer a identificação cultural das crianças porque elas, mesmo sendo um pouco maiores, continuam a apreender o mundo pelos sentidos, pelo movimento e pela emoção. Portanto, as imagens de lugares, pessoas, grupos culturais (indígenas, africanos, afro-brasileiros, italianos, alemães, asiáticos etc.), as fotografias de diferentes épocas e também das suas famílias e sua comunidade, as ilustrações dos livros de histórias, os tecidos que remetem a diferentes etnias, os brinquedos, materiais e objetos (não só de plástico, mas de tecido, madeira, palha, alumínio, etc.), os desenhos e criações das crianças, são alguns exemplos de como favorecer que elas explorem, brinquem interajam e convivam com esses elementos culturais.

Além disso, as rodas de conversa, os contos da tradição oral, as cantigas, parlendas,

adivinhas, lendas, contos, causos, provérbios, brincadeiras com palavras, etc., enriquecem o repertório cultural das crianças e as fazem sentir-se parte da cultura.

A oralidade é outro elemento potencializador que se relaciona diretamente com o processo de apropriação da escrita e, assim sendo, aguçar o ouvido, escutar atentamente e produzir textos com os recursos da fala, do corpo, da sonoridade, da imaginação e da poesia colaboram diretamente para a formação de futuros leitores e usuários plenos da língua escrita.

A cultura brasileira também está presente nas brincadeiras, como por exemplo, cama de gato, bolinha de gude, queimada, passa anel, etc. Cada uma dessas brincadeiras traz consigo elementos culturais que estão relacionados à origem da formação do povo brasileiro e as crianças brincando vão conectando-se com suas raízes e sua ancestralidade e construindo seu pertencimento cultural, sua identidade positiva.

É na Educação Infantil, pelo princípio da diversidade cultural e da valorização das relações étnico-raciais que professores e crianças podem encontrar respostas de como fazer, no cotidiano, para construir uma vida livre da discriminação e do preconceito.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar a interação e o conhecimento pelas crianças de quatro e cinco anos das manifestações e tradições culturais brasileiras:

- Participar de brincadeiras de rodas, brinquedos cantados, brincadeiras da cultura local, de outras regiões do país, de outras culturas, etnias e inventar novas brincadeiras;
- Conhecer e reconhecer os direitos de povos da floresta, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, indígenas, agricultores, etc., se possível escutá-los, apreender suas filosofias, suas histórias e modos de vida;
- Brincar com elementos da cultura brasileira de várias regiões, aprendendo sobre suas brincadeiras e brinquedos, costumes, festas, crenças, etc.;
- Participar da organização de espaços com objetos da cultura local para serem apreciados, reconhecidos e valorizados;
- Participar da produção de receitas da culinária brasileira, saboreando, reconhecendo e valorizando a riqueza dessas tradições;
- Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como aniversários, festa junina, início de cada estação do ano, etc.;
- Aprender sobre as relações sociais e as tradições culturais brincando de casinha, de escolinha, médico, de salão de beleza, de mercado, etc.

- Aprender e construir pertencimento cultural pelas brincadeiras, como cama de gato, bolinha de gude, queimada, passa anel, peteca, amarelinha, pescaria, corridas de saco, pau de sebo, etc.

Experiências que possibilitem a utilização pelas crianças de quatro e cinco anos de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Tudo o que a sociedade criou, produziu, concebeu a fim de expandir a capacidade do ser humano pode ser considerado tecnologia e nós estamos vivendo num mundo de muitas mudanças, criações e invenções, onde as crianças de quatro e cinco anos, perguntadoras, questionadoras, interessadas, são atraídas a usufruírem de forma, muitas vezes, reprodutiva, essas possibilidades, levando-as a uma passividade e um espreguiçamento do pensamento e da imaginação.

Por outro lado, a produção cultural, facilitada pelo acesso dessas tecnologias, ganha novas possibilidades, ampliando ainda mais as linguagens de comunicação e expressão. Por isso, é fundamental formar as crianças para o uso criativo, inventivo e, principalmente, reconhecedor do seu potencial expressivo e comunicador, onde possam observar, retratar, registrar e expressar segundo seu olhar sobre si, os outros e o mundo, como também apropriar-se da riqueza do patrimônio cultural, científico, tecnológico e ambiental.

Nesse sentido cabe ao professor conjugar na organização dos espaços em que a criança brinca, interage e convive, os brinquedos, papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, computador, câmera digital, projetor, gravador, TV, rádio, etc., constituindo esse espaço de muitas possibilidades, no qual dimensões múltiplas coexistam, adquirindo forma e identidade por meio da intensidade, da qualidade e da fluidez das relações e experiências geradas pelas crianças nesses espaços. É importante também que estes recursos não sejam simplesmente apresentados, considerando as crianças como receptores passivos de mídias e produtos digitais, mas que, acima de tudo, elas possam utilizar esses equipamentos e recursos de forma autônoma, sendo-lhes criadas e proporcionadas experiências e contextos nos quais possam exercitar sua criatividade, sua curiosidade e investigação, sendo assim autores e protagonistas de suas ações, o que requer também do professor muita sensibilidade e o desprendimento de expectativas prévias.

Um ambiente rico em valores sensoriais diversos, possibilitando experiências conectadas: táteis, auditivas, aromáticas, visuais, midiáticas, tecnológicas, etc., que se guia pela autoria da criança, pelo seu fazer, pela sua curiosidade, marcado por experiências que ocorrem simultaneamente, onde elas não sejam obrigadas a fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma forma, aguardando sua vez, este sim é um ambiente próprio e ideal para a Educação Infantil que queremos.

Abaixo as experiências de aprendizagem possíveis de serem realizadas para possibilitar a utilização pelas crianças de quatro e cinco anos de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos:

- Brincar com recursos tecnológicos e brinquedos como telefone, máquina fotográfica, calculadora, filmadora, tablets, computadores, utilizando como forma de ampliar os repertórios de brincadeiras e ampliando também as capacidades expressivas, a descoberta, a investigação, a observação, a interação;
- Brincar e interagir em espaços que conjuguem brinquedos, papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, computador, câmera digital, projetor, gravador, TV, rádio e outros materiais, possibilitando nesses espaços infinitas composições e enredos de brincadeiras, manuseio, uso e criações;
- O retroprojetor, por exemplo, pode ser utilizado para a observação dos efeitos óticos de luz e sombra. Já o gravador é adequado para o registro e a audição de canções e histórias e, inclusive, da própria fala dos pequenos;
- Filmar a si próprio, o ambiente, os passeios, as brincadeiras, os colegas e assistir depois, gravar a voz e ouvir depois, etc.;
- Fotografar detalhes da natureza, da vida dos insetos, dos animais, das plantas, de objetos curiosos e desconhecidos para utilizar as imagens em rodas de conversa sobre o que mais gostou, o que sentiu, o que espantou, etc.;
- Brincar com a luminosidade produzida por lanternas, luminárias, luzes, velas, retroprojetores, projetores, etc., explorando e se encantando com seus efeitos;
- Brincar com globo terrestre, mapas, ampulhetas, relógios, balanças, máquinas de datilografar e outros recursos de medir o tempo, as distâncias, os pesos, etc.
- Assistir a desenhos, curtas-metragens, pequenos documentários, coreografias de danças de diferentes culturas, onde a televisão seja um recurso complementar, de uso moderado e enriquecedor da imaginação e das experiências vividas;
- Utilizar gravadores para realizar entrevistas com colegas, com pessoas da instituição e da comunidade;
- Brincar com jogos digitais previamente selecionados, realizar pesquisas na internet sobre temas de interesse coletivo, brincar de escrever e desenhar utilizando recursos do computador;

Os profissionais da infância

“A vida é a partilha do breve tempo juntos, aquilo que persiste a despeito da oxidação do tempo, alguns costumavam pensar que isto se chama amor e nada mais”.

Júlio Groppa Aquino

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

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

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

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

- O primeiro aspecto refere-se ao peso que se deve dar à formação prática e à formação teórica. Terezinha Nunes (1996) mostra como se evoluiu de uma concepção de professor como artesão, segundo a qual a formação era feita nas escolas, "aprendendo fazendo", para uma concepção de professor como profissional liberal, segundo a qual a formação é feita nas universidades, com sólida base teórica.
 - Christine Pascal (1998) verificou que os países do norte da Europa dedicam mais tempo para a formação prática e os países do Sul mais tempo para a formação teórica, sendo a Espanha o país que menos tempo reserva para a formação prática. Segundo Maria Malta Campos (2009) somos herdeiros dessa tradição e até hoje não soubemos muito bem equacionar o lugar e a forma que essa formação prática deve ocupar nos currículos.

- O segundo aspecto relaciona-se à importância do conhecimento dos conteúdos do ensino diante do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem.
 - Para Maria Malta Campos (2009), a importância do domínio sobre os conteúdos é evidente; entretanto, se em lugar de uma concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central, adota-se uma concepção que entende os alunos como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, assim ao lado do domínio sobre os conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem.
 - O terceiro aspecto a ser considerado, que é o nível de ensino no qual se deve oferecer o curso de formação, segundo a nova LDB (1996), o Ensino Médio na Modalidade Normal ainda é considerado como formação mínima, mas os esforços devem ser no sentido da formação superior.
 - O quarto aspecto a ser considerado é a formação continuada específica sobre bebês e crianças, no sentido de que para um avanço, tanto no caráter técnico quanto humano, os profissionais da infância precisam conhecer as especificidades do desenvolvimento das crianças com as quais atua.

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

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

Nessa tarefa de pensar nas interfaces que impactam a atuação profissional de qualidade, entendendo que está em processo ainda no Brasil a construção da identidade do profissional da Educação Infantil, é que defendemos a necessidade de contínua

readequação dos quadros, de busca constante por condições favoráveis ao exercício das funções docentes e de elaboração de programas de formação continuada focados nas especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e pequeninas.

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

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

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

O diálogo e a interação com as famílias e a comunidade

“O olho vê - A lembrança revê
A imaginação transvê. - É preciso transver o mundo”.

Manoel de Barros

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

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

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

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

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

As falhas de comunicação estabelecidas com os familiares das crianças poderá gerar dificuldades para a efetivação de uma relação integrada e respeitosa entre pais e educadores e o descuido no tocante a essa questão pode contribuir para que o relacionamento seja meramente burocrático e, algumas vezes, com caráter assistencialista.

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

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

Essa possibilidade de intervenção pedagógica junto às famílias e, no momento

oportuno, junto à comunidade, demanda que não se desista face à possibilidade de nos primeiros encontros virem “poucos”. Em geral, trabalhamos com a lógica da quantidade, o que precisaria ser revisto para fortalecermos o entendimento de que todo o processo de ruptura ou implementação de uma nova conduta demanda tempo e disciplina. O que em nosso entendimento demandará insistência e resistência frente aos desafios que surgirem.

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

Procedimentos muitas vezes simples de serem realizados, como, por exemplo, uma boa acolhida, espaços aconchegantes, uma alimentação oferecida, a entrega de presentes confeccionados pelas crianças, configuram-se em uma vivência não apenas educativa, mas expressão do afeto e humanização das relações. Apresentar filmagens ou projetar fotografias das crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento no parque, na areia, ouvindo histórias, sentados desenhando, pintando, sorrindo, correndo ou alimentando-se encantaria os familiares e favoreceria o conhecimento do trabalho que os professores realizam nas instituições, reforçando a sensibilidade e o espírito de solidariedade.

A interação e a articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental

“Todos juntos somos arcos, somos flecha.
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer”.

Chico Buarque

Fortalece-se nos últimos anos o consenso de que a interação e a articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental pode significar avanços da educação nacional e que somado aos aportes teóricos, às estratégias e encaminhamentos didáticos, pode favorecer a organização do ensino, contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de diferentes idades.

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

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

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

Ao consideramos que integrar e articular pode remeter à ideia de completar, combinar, trazer ao primeiro plano, pontuamos algumas iniciativas para fortalecer essa prática:

- Reuniões pedagógicas entre professores e equipe pedagógica com o intuito de fortalecer a aproximação sistematizada entre a Educação Infantil e o ensino fundamental dos anos iniciais;
- Valorização e encaminhamento de parecer descritivo das crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental;
- Reunião ao final do ano letivo, com professores e equipe pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil, para discutir o registro do desenvolvimento das crianças;
- Realização de encontros pedagógicos entre os profissionais da Educação Infantil e ensino fundamental para socialização de trabalhos realizados no ano;
- Atividades integradas como encontros, visitas, passeios de crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil e das escolas de Ensino Fundamental;
- Atividades que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do espaço e dos trabalhos pedagógicos realizados por crianças da Educação Infantil e do ensino fundamental.

O planejamento e a avaliação como práticas permanentes

“Cada coisa tem sua hora e cada hora o seu cuidado”.

Rachel de Queiróz

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

Objetivos: toda proposição pedagógica insere-se em um campo mais amplo de intencionalidade e um mais específico. Geralmente o campo mais amplo busca abarcar um objetivo a ser atingido a longo prazo, por exemplo, conquistar a autonomia nas situações cotidianas e, especificamente, elabora-se objetivos a curto e médio prazos que permitirão atingir esse objetivo de modo específico.

Experiências: a definição que será proposta de modo intencional às crianças partirá de um conjunto de elementos: das orientações curriculares, da consideração de quem são as crianças que compõem o grupo dos objetivos traçados a partir das escolhas das crianças e das escolhas da professora; do desenvolvimento de um processo com continuidade e aprofundamento, mas também é necessário registrar as experiências que acontecem de modo não planejado, as situações inusitadas, etc.

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

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

A Documentação Pedagógica: é construída, principalmente, a partir dos registros produzidos pelos profissionais, acompanhados, sempre que possível, de registros fotográficos das diversas experiências das crianças ou, em vídeo, de suas produções

(desenhos, pinturas, escritas, esculturas, etc.) e demais documentos que sejam avaliados como relevantes.

Ainda, em relação à documentação pedagógica, é imprescindível aprofundarmos as discussões e estabelecermos entendimento de que a avaliação é o instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, onde se torna possível compreender os elementos que podem estar contribuindo ou dificultando as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento.

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

- I. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano;
- II. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...]
- IV. A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...];
- V. Conhecer as preferências das crianças e suas necessidades, sua forma de participar, suas preferências para a realização de diferentes tipos de brincadeiras e interações, suas narrativas e outros pontos podem ajudar o professor a readequar a oferta das experiências de modo que alcance os propósitos das crianças às suas aprendizagens.

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

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

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

humanizadoras, valorizando percursos, trajetórias e acompanhando o desenvolvimento.

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

- **Documentar para descobrir e conhecer:** a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto; a documentação como itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação sustentada através de processos de pesquisa.
- **Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter:** documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento.
- **Documentar para “manter memória”:** documentação como possibilidade de conservar memória das experiências. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.
- **Documentar para “estar em relação” com as crianças:** documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá no sentido de estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas e a organizá-las de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade;
- **Documentar para informar e comunicar:** documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas e que permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista.

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

- Estar ciente de que documentar é transgredir as práticas pedagógicas correntes e romper com a tradição didática;
- Acreditar que as crianças são competentes, que têm saberes, que pensam e formulam hipóteses, que descobrem, inventam e produzem coisas diferentes;
- Dispor-se a aprender a documentar as descobertas das crianças no cotidiano da escola, tanto em suas singularidades quanto na vida coletiva;

- Aprender a observar as crianças, a ver como cada uma delas age, aprende, constrói percursos na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano e nos momentos em que, sozinhas ou com seus pares, organizam suas brincadeiras e seus fazeres;
 - Assumir uma postura nova no olhar para o dia a dia, com vistas a descobrir as coisas extraordinárias que acontecem no cotidiano das crianças pequenas;
 - Aprender a dar todo o tempo de que as crianças necessitem para aprender e fazer;
 - Instrumentalizar-se para realizar registros nas diferentes linguagens e oferecer para as crianças a possibilidade não só de acompanhar, mas também de participar da geração e seleção de materiais de registro;
 - Ter clareza de que documentar envolve pesquisa, estudo, decifração, imaginação;
 - Saber que é fundamental realizar a tarefa de pensar sobre o que foi vivido, apreendido, estudado;
 - Escutar e observar mais do que falar;
 - Estar disposto a se expor e a aceitar críticas;
 - Transformar a escola em um contexto de aprendizagem coletivo, já que não é possível documentar sozinho, pois a documentação estabelece/exige um diálogo;
 - Considerar a família como uma interlocutora que não pode ser vista como elemento separado da escola;
 - Compreender que documentar não significa apenas dar a conhecer as crianças e sua infância, mas também a escola, o que acontece lá, os professores, suas práticas e capacidades profissionais.

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

- **Observação das crianças** é ponto de partida para uma aproximação com as crianças reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelas profissionais, como interagem com ambientes e materiais, como aprendem e se desenvolvem;
 - **A visualização das crianças** - exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados;
 - **A escuta atenta** - permite que se conheça melhor as crianças, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos avanços na aquisição da linguagem e do pensamento;
 - **O registro de diversas situações do cotidiano pedagógico**- a primeira razão para registrar está na necessidade de construir uma memória, uma documentação de situações e informações importantes para a ação educativa, pois não é fácil rememorar situações ocorridas em instituições de educação coletiva, onde crianças pequenas estabelecem relações com o mundo de modo constante, simultâneo e plural;
 - **O registro** - é um documento produzido diariamente, no qual se descrevem e

relatam-se as situações observadas no cotidiano com o intuito de refletir permanentemente sobre o percurso realizado e planejar ações intencionais. A observação e o registro precisam contemplar as diversas situações ocorridas nos espaços internos e externos da instituição como: a entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação, de brincadeiras, de sono, de higiene, etc. Porém o registro diário não precisa contemplar todas as experiências vividas por todas as crianças, isso seria impossível. A cada dia é possível se eleger determinadas situações que enfoquem as relações entre as crianças e entre os adultos e crianças consideradas merecedoras de reflexão e análise;

- **Modos diversos de registrar** - os registros poderão ser de várias formas, entre elas o registro escrito, o registro fotográfico, o registro em áudio, o registro fílmico. Combinar mais de um tipo de registro é muito interessante, pois cada modalidade de registro tem características particulares, vantagens e desvantagens e o estudo e a reflexão sobre a ação educativa, a partir de registros complementares, oferece maior riqueza de detalhes e possibilita análises mais ricas e complexas;

- **A análise e interpretação da documentação pedagógica** - as reflexões, questionamentos, dúvidas acerca das situações observadas; a análise dos modos como as crianças se envolveram com as situações propostas; as reflexões sobre os possíveis indicativos para os próximos planejamentos; entre outros aspectos considerados importantes também merecem ser registrados e discutidos entre os autores dos registros, além disso, precisam ser apresentados e debatidos nos grupos de estudo e nas reuniões pedagógicas realizadas na instituição;

- **O estudo coletivo da documentação pedagógica** - é fundamental que os registros sejam compartilhados, possibilitando que o debate sobre esse material contribua para a formação de todo o grupo de profissionais e beneficie a todas as crianças da instituição;

- **A documentação pedagógica e o estudo de produções teóricas** - o conteúdo dos registros e o debate sobre eles podem provocar a necessidade de aprofundamento mediante estudos teóricos, ampliando sua compreensão sobre as questões pontuadas nos registros e garantindo um aprimoramento da prática pedagógica;

- **A documentação pode ser exposta** - por onde as famílias transitam e pode ser organizada de formas variadas: painéis, materiais escritos à mão ou digitados (livros, cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros). A documentação exposta pode vir acompanhada das interpretações dos profissionais responsáveis pelo grupo de crianças e pelos diálogos, comentários das crianças;

- **O compartilhamento da documentação com as crianças** - o acesso ao material registrado evidencia para as crianças a importância de suas experiências cotidianas e pode contribuir significativamente para que relembrem e se expressem sobre as mesmas, dando indícios dos sentidos e significados envolvidos naquela situação, de suas necessidades e aspirações;

- **O compartilhamento da documentação com as famílias** - essa ação permite que as famílias acompanhem as diversas situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, assim como pode contribuir para ampliar a sua participação no contexto institucional.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997

_____. *Infâncias em Educação Infantil*. Proposições, nº 60, set-dez, 2009.

ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e Informática: os computadores na escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, L. P; ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.). *Processos de ensinar na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

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

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

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

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

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

_____. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Práticas cotidianas na Educação Infantil*. MEC, Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade*, UFRGS, 2006.

_____. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, Brasília, 2009.

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

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

- BELUCCI, L. P. *Interação da família com a escola: desafios atuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Sumos, 1984.
- BENTO, M. A. da S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.
- BENTO, M. A. S. (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BESSA, Malda. *Artes plásticas entre as crianças*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 2008.
- BETELLHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORBA, A. M. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras de creche. Manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- FANTIN, Mônica. *Mídia-educação e cinema na escola*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan./dez 2007.
- HOLM, A. M. *A energia criativa natural*. Pro-Posições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.
- _____. *Fazer e pensar arte*. Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2008. Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan./dez 2007.
- Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação
Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rezek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória
- OSTETTO, L. E. *A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro*. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

_____. Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

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

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

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

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

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

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

CANDAL ROCHA, E. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. UFSC/CED/NUP, Florianópolis, 1999.

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

CARVALHO, Roberto Munhoz Brito de. *Georges Snyders: em busca da alegria na escola*, Florianópolis, 1999.

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

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

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

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

_____. *A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

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

CORSINO, Patrícia. *A linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras*, 2008.

_____. *Infância, linguagem e letramento: a Educação Infantil na rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-RIO, 2003.

COSTA, Lúcia Helena F. Mendonça. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

CRUZ, A. R. S. *A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. TRIS, Loide Pereira. *Educação ambiental: provocações no cotidiano da Educação Infantil*. ANPEDSUL, 2012.

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

DELMINE, Roger; VERMELEN, Sonia. *O Desenvolvimento Psicológico da criança*. 2.ed. Porto: Edições Asa, 2001.

DEMO, P. *Debemos producir rebeldes creativos*. Artigo publicado no jornal *La tercera*, de Santiago do Chile, em 13 de agosto de 2000.

DIAS, Isabel Simões. CORREIA, Sônia. Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo *Revista Ibero-americana de Educacional*. ISSN: 1681-5653 n.º 60/2012.

Direitos Humanos de Crianças e adolescentes. 20 anos de Estatuto. Secretaria dos Direitos Humanos, Brasília, 2010.

Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis. Florianópolis: Nepef/UFSC-SME, 1996.

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis/ Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2010.

DUARTE JR. João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba. Criar Editora. 2001.

Ministério da Educação. Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. GT/MEC, Brasília, 2012.

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

Revista Espaço do currículo, v.4, n.2, pp.125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

FACCI, Marilda G. D. *Vygotsky e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos*. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil*. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.), 1992.

FANTIN, M. *As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 9-24, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e Sueli Amaral Mello. *Territórios da Infância: linguagens tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara. Editora Junqueira & Marin. 2ª edição 2009.

_____. *Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje*. Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos. Educação Infantil, Florianópolis, n. 37, p. 63-100, 1995.

FILHO, Altino José Martins. *Por uma Pedagogia da Educação Infantil*. Revista Poiesis, Volume 3, 2006.

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

FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRONCKOWIAK, A; RICHTER, S. *A dimensão ética da aprendizagem na infância*. Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Departamento de Pesquisas Educacionais. "Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: A experiência de Belo Horizonte". Textos FCC 14/97. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

GANDINI, L; GOLDHABER, J. *Dois reflexões sobre documentação*. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

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

_____. *O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança*. Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____; MORO, Vera Luzia. *A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 109-119, 2000.

GARCIA, Vitor Ponchio. *A importância da utilização da música na Educação Infantil*. *Revista Digital EFD*. Buenos Aires, 2012.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira*. Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GOBBI, Márcia. *As múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*. Consulta Pública-MEC, 2009.

GÓES, José Roberto de & FLORENTINO, Manolo. *Crianças escravas, crianças dos escravos*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: contexto, 1999, p.177-191.

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

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

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Tradução de Marlon Xavier. 2o ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVEZ, Ana do Carmo Goulart. *Práticas Educativas no Contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental*. Dissertação de Mestrado PPGEA-FURG. 2004.

GONTIJO, C. M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Arte indígena: referentes sociais e cosmológicos* In: *Índios do Brasil*. São Paulo: SMC, 1992.

GUIMARÃES, D. e CORSINO, P. *Linguagem e interações humanas*. In IESDE (org.) *Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil*. Curitiba: IESDE, 2006.

HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erik. *A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação*. Cadernos Cedex: *Grandes Políticas para os Pequenos*. Educação Infantil, Florianópolis, n. 37, p. 45-61, 1995.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Ícone, 1988. p. 119-142.

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

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L; DICHTELMILLER, M. L. *O poder da observação do nascimento aos 8 anos*. Tradução: Ronaldo Catado Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JARDIM, C. *Brincar - um campo de subjetivação na infância*. São Paulo, Annablume; Fortaleza: Secult, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. *A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 23ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

- KHULMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil* – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- INNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M.. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo, 2010.
- _____. *A Educação Infantil no Japão. Grandes Políticas para os Pequenos*. Cadernos Cedes: Educação Infantil, Florianópolis, n. 37, p. 23-43, 1995.
- _____. *O brincar e a linguagem*. Campinas, 2005.
- _____. *Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange. *Educação ou tutela? a criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988
- KRAMER, Sonia (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: S.P., Papirus, 1996.
- _____. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez. 2003.
- _____. *Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. In: MEC/SEF/COEDI.
- _____. *Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate*. Rio de Janeiro, 2001.
- _____. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil*. MEC/SEB, 2009.
- _____. *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

LEONTIEV, A. N. Contribuições para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY,

_____. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.;

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

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

LIMA, Luciana Garcia de. *A negação da infância*. Rio de Janeiro: Tmaisito, 2008.

LIMA, Rosa Maria. *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*, 2010.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Alfabetização: uma perspectiva humanista, autêntica*, 2005.

LUCAS, M. A. O. F. *Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana M. Liechtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, 1990.

M.L.A. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. *Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Introdução*. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

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

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

MARTINS, Sueli T. F. *Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano*. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S, 1999.

MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007, p. 37-42.

MATESCO, Viviane. *Corpo, imagem e representação*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora. 2010.

MAUAD, Ana Maria. *A vida das crianças de elite durante o Império*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. Op. Cit., p.137-176, 2004.

MELLO, S. A. *Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil*. Pro-posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MENDONÇA, C. N. de. *Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão na Educação Infantil*, Brasília, 2004.

MORGADO, Maria de Lourdes dos Santos. *Educação Infantil: o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 1 a 3 anos e o trabalho do professor*. SP, 2013.

MORO, C. *Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes necessários. Curitiba: Seed, 2012.

MOTTA, F. M. N. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Psicologia da idade pré-escolar* Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador / Arlete de Costa Pereira, Carla Autuori, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, M. Victoria Peralta E. Marilena Flores Martins, Ordália Alves Almeida, Patrícia Fernanda Carmem Kebach, Regina Orth de Aragão, Renata Mendes, Selma Simonstein F., Soeli T. Pereira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

OCHÖA, P. C.A; MESTI, R. L. *Teatro na escola: linguagem e produção*. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf>.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.), 2008.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

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

_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, n. 2. p. 9-15, dez., 2001.

PANIZZA, M. (org.). *Ensinar matemática na Educação Infantil e séries iniciais: análise e propostas*. Tradução: Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/2006).

Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006).

PELIZZONI, Marques Gisela. *Jogando as cinco pedrinhas: história, memória, cultura Popular, infância e escola*. 2007.

Pensar a Prática: Educação Física e Infância. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122, jul./jun. 2001.

PORTUGAL, Gabriela. *Para o educador que queremos, que formação assegurar?"*. In: Exedra, 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa, 1997.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação. Calouste Gulbenkian, 2011

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. 3. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Primeiras Aprendizagens. Tradução de Sara Bahia. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

REGO, Teresa C. *Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos*. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

- REIGOTA, Marcos. *A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/ Amais Livraria e Editora, 1995.
- RODRIGUES, Fabiana. *Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil*. Cadernos Cedes, 2008.
- RODRIGUES, Jeórgia. FIGUEIREDO, Janaina Bacelo. A linguagem dramática na pequena infância. Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p.78-89, jul./dez., 2011.
- RONCARATI, Mariana. *Afetividade na creche: reflexões sobre as emoções*. UNIRIO, 2013.
- São Paulo. Prefeitura Municipal. *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil*, 2015.
- Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, 2014.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2004.
- SARMENTO, M. J. *A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade*.
- SCHWARTZ, Gilson. *Brinco, logo aprendo*. São Paulo: Paulus, 2014.
- SCLIAR, Moacyr. *Um país chamado infância*. São Paulo: Ática, 1995
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. *Trabalhando a Diferença na Educação Infantil*, 2002.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanir Tozzi, Mart Marques Costa; Thiago Honório (colaborador). - São Paulo: FDE, 2010.

TEIXEIRA, Elencado. *O local e o global: desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, Léa. *O corpo silenciado*. In *A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro – As linguagens do corpo*. Boletim Programa Salto para o Futuro, Serie Linguagem e sentidos, TV Escola, agosto de 2001.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 2008.

_____.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento humano, símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Arte, 1996

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

WEISSMANN, HILDA (ORG.). *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

Ministério da Educação. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

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

Plano Nacional de Educação. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.

Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Regional de Educação nº 02. Brasília: CEB/CNE, 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009