



# **DOCUMENTO CURRICULAR**

## **EDUCAÇÃO INFANTIL II**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE**

**EDUCAÇÃO**

**JUNDIAÍ - 2016**



**CARTA DO SECRETÁRIO (EM CONSTRUÇÃO)**

VERSÃO PRELIMINAR



## Sumário (Em Construção)

Carta do Secretário (em construção) .....	1
CARTA DIRETORA (Em Construção) .....	3
CARTA DA COMISSÃO CURRICULAR .....	4
RELATO DO PROCESSO VIVENCIADO .....	4
<b>1. A EDUCAÇÃO INFANTIL II DA REDE MUNICIPAL DE JUNDIAÍ .....</b>	<b>6</b>
1.1 Trajetória da educação Infantil em Jundiaí .....	7
<b>1.2 Caracterização da Rede de Educação Infantil II SME Jundiaí - (Em construção) .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Concepção de Ensino e de Aprendizagem na Educação Infantil II .....</b>	<b>14</b>
<b>2. MARCAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II.....</b>	<b>29</b>
2.1 Brincar.....	29
2.2 Adaptação e Acolhimento .....	33
2.3 Múltiplas Linguagens.....	35
<b>3. APRENDIZAGEM NAS EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
3.1 Direitos de Aprendizagem .....	37
3.2 Conceito de Experiência .....	39
3.3 Orientações Didáticas: Condições da experiência .....	41
3.4 As Experiências.....	46
<b>4. AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>77</b>
REFERÊNCIAS (Em processo de construção/ revisão).....	80



## **CARTA DIRETORA (EM CONSTRUÇÃO)**

VERSÃO PRELIMINAR



## **CARTA DA COMISSÃO CURRICULAR**

### **RELATO DO PROCESSO VIVENCIADO**

As necessidades da sociedade têm levado os profissionais da educação a repensarem as concepções e práticas da escola atual.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trazem as aprendizagens das crianças por meio das experiências que devem ser “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas (...) considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças...” (DCNEI, 2013, p. 86), garantindo assim o direito de aprender, o que traz um novo desafio aos profissionais da educação: sair de um paradigma de meta de aprendizagem para direito de aprendizagem, sair de uma proposta conteudista para uma proposta em que a criança é protagonista de sua aprendizagem.

A revisão da proposta curricular da Educação Infantil II, do Município de Jundiaí, teve início em 2013 com textos enviados pela Secretaria Municipal de Educação para estudo e reflexão nas Unidades Escolares. Esses textos discorriam sobre o direito à aprendizagem de todos, garantido no documento “*Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” (Jomtien, Tailândia - 1990); sobre os Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser) sob a ótica trazida no texto “*Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*”. Refletiu-se ainda sobre as considerações trazidas pela Pedagogia Histórico Crítica, no texto “*Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*” (João Luiz Gasparin e Maria Cristina Petenucci), focando o aluno como sujeito ativo, construtor do conhecimento, autônomo e pensante. O texto “*A contribuição da filosofia para a educação*” (Antonio Joaquim Severino) trouxe a contribuição da filosofia em três frentes reflexivas: antropológica (filosofia auxiliando a educação a dar sentido à ação humana), axiológica (relacionada aos



valores de uma sociedade) e epistemológica (relacionada ao conhecimento). Por último, houve a reflexão sobre “Responsabilização, Meritocracia e Privatização: Conseguiremos escapar do neotecnicismo?” (Luiz Carlos Freitas), em que surgem discussões sobre o papel dos “standarts” de aprendizagem na educação e seu real papel na aprendizagem dos alunos.

Os saberes despertados nesses textos, bem como a reflexão das práticas pedagógicas nas Unidades Escolares impulsionaram o pensar dos educadores sobre as reais situações de aprendizagem e a necessidade da reelaboração da proposta curricular.

No ano de 2014, houve formação para professores e gestores com o professor Dr. Marcos Cezar Freitas trazendo muitas contribuições para a formação humana do educador, abordando o conceito de Infância e a diferenciação necessária entre tempos sociais e tempos do corpo; a humanização e formação da individualidade da criança. Os estudos promoveram muitas reflexões sobre a construção social da Educação Infantil; a criança e sua realidade corporal: a percepção de limites e limitações; a criança e sua dimensão social: estigmas e interação comunitária; a criança e sua inserção em atividades coletivas: o lúdico e a projeção da agressividade. Também aprimorou o olhar e nutriu as ideias acerca dos conceitos de comportamento e desnaturalização.

Neste mesmo ano, Cesar Nunes fez a abertura do 2º Simpósio de Educação, discorrendo sobre o novo panorama da educação no Brasil e a atualização dos documentos oficiais. Elucidou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, fruto do trabalho do Conselho Nacional de Educação que tem por objetivo a formação humana do sujeito e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem, a criança passa a ser protagonista e não mais o conteúdo, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira (DCNEB,2013).

De acordo com Cesar Nunes, essa mudança de paradigma exige uma nova forma de entender a Educação Infantil em que o brincar, o aprender e o estar na escola se constituem um direito de criança.

Concomitante a essas iniciativas de formação, foram propostas reflexões sobre diversos temas da educação, nos encontros do Papo Escola Pedagógico: avaliação, inclusão, ética, cinema, escola conservadora e escola transformadora.

Diante da necessidade de reelaboração do currículo, para atender as metas propostas no Plano Municipal de Educação, em 2015 a Secretaria Municipal de Educação propôs um ciclo



de palestras que levaram os profissionais da educação a repensar as práticas junto às crianças. A primeira palestra foi “*Desvendando o Currículo na Educação Infantil*”, de Cisele Ortiz, que contribuiu com as seguintes reflexões: a qualidade social da educação, a concepção de infância e cultura da infância, os direitos de aprendizagem, o brincar como instrumento de aprendizagem, a criança como protagonista da aprendizagem. Todas essas questões sob a concepção de um currículo reflexivo e participativo, humanizado e coerente com a política de inclusão, respeitando as diferenças, a pluralidade cultural e as múltiplas linguagens.

Após essa palestra, foram realizadas outras com os seguintes temas:

- Escola, família e acolhimento, Silvia Regina.
- Linguagens de crianças, Silvana Augusto.
- Brincadeiras de jogos: a principal maneira pela qual as crianças conhecem o mundo, Denise Nalini.
- Avaliação da/na Educação Infantil, Bruna Ribeiro.
- Diversidade e suas singularidades no desenvolvimento de crianças pequenas, Bel Santos.
- Educação Infantil na perspectiva da inclusão, Liliane Garcez.
- Experiências de exploração da natureza e da cultura, Maria Virgínia Gastaldi.

A participação das escolas nessas palestras se deu por meio de representantes das Unidades Escolares. As palestras foram socializadas com toda equipe escolar, pautadas em duas questões: o que cada escola já faz diante de cada tema abordado e o que se pode melhorar. A partir dessas discussões, a equipe escolar elaborou uma síntese e enviou para equipe de supervisão. Para discutir esses registros foi criada uma comissão representada por um membro de cada Unidade Escolar, cujo papel foi ler, discutir e organizar as ideias para compor o currículo.

## 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL II DA REDE MUNICIPAL DE JUNDIAÍ



## 1.1 Trajetória da educação Infantil em Jundiaí

Como apresentado anteriormente, a história da educação infantil é relativamente recente no Brasil. O atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente nas últimas décadas em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho.

O primeiro estabelecimento de ensino, voltado para a educação de crianças de 3 a 12 anos, foi entregue no ano de 1946, nomeado como Parque Infantil Prefeito Manoel Anibal Marcondes que funcionava fora do horário regular de aulas e proporcionava às crianças atividades recreativas e aulas de reforço escolar. Foram necessários vinte e quatro anos para que outras instituições fossem inauguradas e, em 1970, foram abertas outras quatro instituições com a mesma finalidade do parque infantil atendendo crianças de 4 a 6 anos.

As unidades funcionavam em dois períodos e recebiam, no período matutino, as crianças pré-escolares e, no período vespertino, as turmas do parque. Além disso, aos sábados, as crianças podiam frequentar o parque e interagir com outras crianças (JUNDIAÍ, 2004, P. 33-34). A visão de criança deste período era pautada no assistencialismo e as atividades privilegiavam o brincar espontâneo, desenho e pintura com materiais diversos. As tendências metodológicas constavam das propostas oficiais e eram norteadas pela “escola ativa” e tinham como referência Montessori, Froebel e Freinet.

A Secretaria de Educação do Município de Jundiaí foi criada em 1971. Os parques infantis foram extintos em 1975 e o município passou a responsabilizar-se pela educação pré-escolar, com a concepção de educação infantil como período preparatório para a 1ª série do Ensino Fundamental. Nessa época proliferou pelo Brasil o que foi chamado por “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas, pautado em uma prática pedagógica composta por atividades mecânicas, com exercícios motores repetitivos, desenhos mimeografados, cadernos de caligrafia para treino de habilidades motoras, com conteúdos voltados para o preparo do aluno para a alfabetização. Essa prática tinha como crença a ideia de que a criança seria alfabetizada se dominasse a coordenação motora fina e global. Nesta concepção, a criança era vista como alguém que devia ser preparada para alçar etapas, ou seja, ela precisava passar por fases de treino, pautadas na prontidão para poder ler e escrever, pois





considerava-se que ela precisava dominar tecnicamente os movimentos do corpo, como se a aprendizagem não fosse algo natural do ser humano, mas dependente de técnicas.

A criança deveria corresponder e reagir aos estímulos dando as respostas esperadas pela instituição escolar, sem considerar suas particularidades. O material pedagógico dos professores era composto por manuais didáticos que deveriam ser aplicados de modo técnico e instrumental e as atividades dominantes constavam de uma série de exercícios que iam do mais simples ao mais complexo, cobrindo pontinhos, fazendo linhas diversas, preenchendo cadernos de caligrafia, passando por fases de recorte e colagem, que tinham como objetivo e desenvolvimento da percepção, da coordenação motora global e fina e da coordenação visomotora.

Partindo dos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon e da pedagogia crítica de Paulo Freire, a educação infantil passou por uma pequena evolução. Embora ainda com uma concepção de preparo para o 1º ano, o ensino estava focado na criança e no seu desenvolvimento.

Entre 1989 e 1992, após a promulgação da Constituição federal e do ECA, houve um investimento maior na construção de novas escolas para atender à demanda da população, aumentando o número de vagas para as crianças. Jundiaí começou a ter destaque na região e no país por ter conseguido implantar, em sua rede de educação pública, uma qualidade de atendimento às crianças. Isso se deu em decorrência da ampliação do atendimento, da contratação de um número maior de profissionais, da aquisição de novos equipamentos e do investimento na formação de toda a equipe educacional. Esse contexto foi permeado por grandes mudanças e transformações pedagógicas. O plano Decenal de Educação - 1993-2003 foi elaborado com a participação de toda a comunidade educacional.

Para dar conta da qualidade esperada para a educação das crianças do município, garantida pela legislação, iniciou-se um período de intensos estudos com o objetivo de encontrar uma proposta pedagógica educacional que contemplasse os anseios de toda a comunidade escolar e que fosse condizente com o compromisso político do município, cujo foco era a qualidade do desenvolvimento infantil. Para isso foram promovidos uma série de encontros e vários estudiosos de renome foram trazidos ao município. Diferentes correntes da área educacional foram estudadas e, em 1993, o município de Jundiaí adotou a concepção socioconstrutivista como suporte para os trabalhos pedagógicos.



Assim, os profissionais da educação passaram a ter formação contínua. Foram oferecidos diversos cursos nas mais diferentes áreas e esse período foi relevante para a formação dos diversos profissionais da educação. Em 1996, com a promulgação da Lei 9394/96, o município adotou a proposta de municipalização das escolas de Ensino Fundamental do Estado, assumindo a responsabilidade de formação dos profissionais e de manutenção dessas unidades escolares. Deste processo de mudanças, surgiu o primeiro documento norteador do trabalho dos professores. O Texto Norteador do Trabalho de Capacitação de Professores da Rede de Ensino de Jundiaí foi elaborado para fundamentar teoricamente e nortear a elaboração do novo currículo do município. O documento foi elaborado com a contribuição dos profissionais e entregue no ano de 1994 (JUNDIAÍ, 2004, P. 34-37).

A partir desse documento norteador, alguns professores passaram a ter formação para serem multiplicadores em suas unidades de ensino. Após uma avaliação do trabalho no ano de 1994, percebeu-se a necessidade de ampliar o envolvimento dos profissionais no processo e houve a necessidade de construção de um currículo para a educação infantil que pudesse complementar e implementar o Texto Norteador. Em 1996, foi entregue o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Jundiaí – versão preliminar e o Documento Referência.

Foi um período de grandes mudanças. Mudanças com relação à visão de criança e de aluno e do modo como pensam e aprendem. Mudanças de concepções que estavam profundamente fixadas nas ideias dos professores, por anos trabalhando com a concepção tradicional e tecnicista. Foi preciso estudo, palestras com conceituados profissionais da educação, renomados estudiosos e pesquisadores do Brasil e de outros países. A necessidade de quebrar barreiras, reformular conceitos e pré-conceitos, colocar em prática a teoria, acertar e errar muitas vezes, fazer testes para poder acreditar que dava certo, desequilibrar conhecimentos para reorganizá-los novamente em novos saberes. Mais do que ensinar aos alunos, foi preciso reaprender a aprender com eles.

Entre 1995 e 1996, além do tempo reservado à capacitação dentro do ambiente escolar, foi oferecido aos profissionais a formação continuada opcional, com 95% de adesão. No ano de 1997 foram aprovados o Estatuto do Magistério do Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação, e o Regimento Comum das Escolas Municipais de



Educação Básica de Jundiaí. Foi criada a jornada única de 30 horas semanais de trabalho para os professores, das quais 5h deveriam ser dedicadas ao estudo, capacitação e trabalho na preparação de atividades e avaliações. Houve, também, a ampliação do tempo de aula, que passou de 4 para 5 horas diárias. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) lançou alguns documentos norteadores da educação e os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI).

O Sistema de Educação de Jundiaí adotou a prática pedagógica de trabalho por meio de modalidades organizativas (projetos didáticos, sequências de atividades, atividades permanentes) e os professores puderam elaborar seus planos de ensino levando em consideração as particularidades de sua escola e de seus alunos.

Em 1999, a FAFE (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) passou a dar assessoria para a SMECE (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes) de Jundiaí, com programas de formação continuada. Os professores puderam optar pelos cursos que desejavam fazer para aprimorar seus conhecimentos, com conteúdos específicos por área de conhecimento, com duração de 2 anos. Nesse período a formação se estendeu outros profissionais da educação de Jundiaí e todos os funcionários da parte administrativa e pedagógica puderam participar de cursos, de modo que, houve uma “integração de esforços de todos os segmentos na condução dos trabalhos de cada unidade da Secretaria” (JUNDIAÍ, 2004, p. 43). Paralelamente, os professores do sistema participaram do programa do MEC “Parâmetros em Ação”, no horário reservado para capacitação continuada.

Entramos no século XXI e foi possível dar continuidade aos trabalhos já iniciados. Houve mudanças no formato das capacitações e os próprios profissionais do sistema foram escolhidos para troca de experiência e formação. A nova cara da formação era a de “grupos de estudo”. Além disso, foram oferecidos cursos opcionais e palestras, cursos de informática, de formação política, de vídeos e de edição de vídeos, com a finalidade de trazer para a escola profissionais que fizessem uso de novas tecnologias. A Secretaria ofereceu aos professores o curso de pós-graduação em Educação e Construtivismo, pela Universidade Autônoma de Madri e Flacso de Buenos Aires, e os professores que não tinham formação em graduação puderam fazer o curso de Pedagogia (PEC), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O Sistema Educacional de Jundiaí foi considerado pelo MEC como referência em qualidade em educação.



A gestão da Secretaria da Educação no período de 2005 a 2008 deu continuidade a parte das ações implantadas no governo anterior, alterando alguns encaminhamentos.

Entre 2009 e 2012, com a mudança da equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação foi entregue aos professores um novo Documento Curricular que trazia as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas nos diversos eixos e faixa etária - Proposta Curricular Jundiaí - Educação Infantil. A partir disso, a proposta educacional passou a ser pautada por material apostilado: Mathema/Projeto Ciranda, associada aos cursos de formação oferecidos aos profissionais da educação organizados, inicialmente, para que houvesse compreensão da distribuição dos eixos contidos nos diversos cadernos e com o objetivo de subsidiar a prática no cotidiano escolar.

A demanda surge devido ao crescimento da rede e a entrada de novos educadores, requerendo que as temáticas voltadas para a prática docente fossem debatidas nos espaços de formação coletiva.

Nesse período foi implantada a avaliação externa de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos do grupo 5, em relação às hipótese de escrita. Essa avaliação não tinha apenas o cunho de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, mas também, avaliar a utilização do material ciranda. A partir das orientações da coordenação do Mathema, a equipe da educação infantil traça um novo formato de avaliação onde um dos pontos fundamentais centrava-se nas expectativas de aprendizagens trazendo atividades de oralidade, leitura e escrita organizadas, devidamente, de acordo com o material ciranda. Essa avaliação perdura até 2012.

Em 2013 houve mudança na Gestão da Secretaria Municipal de Educação e, a partir disso, foram criadas a Diretoria de Educação Infantil I - para atendimento de crianças de 0 a 3 anos - e Diretoria de Educação Infantil II - para atendimento de crianças de 4 e 5 anos. Também neste ano, a equipe técnica promoveu, de forma participativa, uma reflexão por meio de encontros coletivos com gestores das unidades escolares, supervisores de ensino, assessores e coordenadores, os quais foram multiplicadores nas unidades escolares, com o propósito de ler e discutir alguns textos de referência para pensar caminhos para a elaboração das Diretrizes Pedagógicas Iniciais da SME.

Nestes encontros, por meio de estudos, do diálogo e da reflexão, foi definido que a concepção de educação para a nova gestão da secretaria seria a Pedagogia Crítica. Esta



concepção compromete-se com uma educação indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, defendendo também a criação de novas formas de organização de ensino, com a introdução de novos conteúdos curriculares e novas práticas pedagógicas.

O relato apresentado no início deste documento, no item *Relato do processo vivenciado na revisão curricular* evidencia o percurso trilhado pelos profissionais da educação na elaboração da nova proposta curricular.

Esta proposta curricular traz o aluno na centralidade do processo, protagonista e autor de sua aprendizagem é considerado na sua integralidade e apoiado em suas iniciativas para que possa desenvolver-se por meio das experiências num ambiente diversificado e rico em oportunidades. Desta forma cabe ao professor o papel de mediador planejando situações que ampliem as experiências e os saberes das crianças.

Assim a proposta curricular traz um novo paradigma acerca do ensinar e aprender, deslocando o foco das expectativas de aprendizagem e levando-o para os direitos de aprendizagem. A formação atual desenvolvida em parceria com o Instituto Avisa Lá busca atender às exigências para esse novo modelo de aluno e professor. Por meio dos Projetos Didáticos coloca o aluno como sujeito capaz e com direito à dignidade, respeito, individualidade e autonomia.

Desta forma e com a mudança de concepção, o material didático “passa a ser utilizado como apoio” no planejamento do professor. A avaliação, neste sentido, passa a considerar outras variáveis envolvendo todo o contexto escolar, a reflexão da prática pedagógica, a comunidade e valorizando os projetos interdisciplinares.

Os resultados, não mais pautados em produtos finais, são considerados enquanto parte do processo, fazendo parte do movimento na busca de novas aprendizagens e novos saberes. A partir disso, a avaliação passa a ser um mecanismo de acompanhamento das aprendizagens das crianças, suprimindo a avaliação externa, bem como a formação proposta pelo material didático.

Vale destacar que, atualmente a Rede municipal de Jundiaí retomou o investimento nos estudos acerca dos Projetos Didáticos já que, com a entrada de novos profissionais, fez-se necessário um estudo pautado nas pesquisas mais recentes.



Dando continuidade às ações e atendendo à Lei complementar nº 537, de 18 de dezembro de 2013, a Secretaria Municipal de Educação reformula a jornada de trabalho dos ocupantes de cargos docentes ficando esta da seguinte forma: 30 horas semanais constituídas por 20 horas de interação com os alunos e 10 horas para estudo, planejamento e avaliação.

Com esta nova organização da jornada de trabalho dos docentes foram instituídas as Oficinas de jogos, brincadeiras e contação de histórias, bem como as de musicalização infantil. Um novo profissional passa a integrar o quadro dos docentes: professor de arte.

No final do ano de 2015, houve grande mobilização com os alunos da rede no sentido de escolherem um novo nome para a Oficina de jogos, brincadeiras e contação de histórias. Sendo assim, houve a fusão dessas duas oficinas que passou a chamar “Brincalêlê - ô - lalá”.

O grupo de professores da oficina Brincalêlê - ô - lalá realizam formação específica com profissionais do Instituto Avisa Lá e também com os coordenadores das oficinas.

Com a Lei nº 8.102 de 28 de novembro de 2013 é instituído o Programa de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino criado pela Lei nº 5.086, de 29 de dezembro de 1997.

Em fevereiro de 2016 a Secretaria Municipal de Educação inaugura as primeiras escolas de período integral que atendem a Educação Infantil II (4 e 5 anos) – João Fumachi e Rute Sirillo Duarte Miranda.

Assim, com os investimentos realizados ao longo de todos esses anos e com o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, acreditamos que estamos no caminho certo em busca de numa educação de qualidade para todas as crianças de Jundiaí.

## **1.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL II SME JUNDIAÍ - (EM CONSTRUÇÃO)**





## 1.3 CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL II

### 1.3.1 Marcos Legais e Concepção de Infância

A educação, ao longo da história, vem conquistando seu espaço de caráter imprescindível no desenvolvimento de uma sociedade que enfrenta desafios emergentes e que exige princípios e valores fundamentais na busca de respostas às exigências modernas.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em relação à educação infantil (1959) apresenta um novo paradigma frente à compreensão da creche e pré-escola. Estes espaços passam a ser vistos como de direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O reconhecimento da importância desse atendimento é referendado na Constituição Federal de 1988 que traz um novo olhar político, pedagógico e social para a criança ao considerá-la sujeito de direito e ao estabelecer a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado visando à proteção e promoção dos direitos das crianças. Todas as crianças de zero a cinco anos de idade têm direito à matrícula em escola pública (art. 205) com igualdade de condições para acesso e permanência ( art. 206, I).

O Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em 1990 que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente ratifica os dispositivos prescritos na Constituição Federal e define das especificidades desses sujeitos como pessoas humanas em processo de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), principal diploma legal a regular a educação no País, define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Resolução do CNE/CEB nº 1 de abril/1999 e o Parecer CNE/CEB nº 22/98 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (reformulada e atualizada pela



Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). De caráter mandatário constituem em princípios, fundamentos e procedimentos que orientarão as instituições de educação infantil.

Nesse contexto legal, a criança é vista como sujeito histórico de direitos e o direito à educação pressupõe o respeito às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, às interações, à aprendizagem e ao conhecimento, considerando a integralidade e a individualidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio-cultural das crianças.

Nessa análise, torna-se necessária a integração das funções de educar e cuidar nas instituições de educação infantil criando-se espaços para que as crianças possam desenvolver sua identidade e autonomia por meio de diversas aprendizagens em situações de interações. Essa concepção compreende o cuidado como parte integrante e indissociável ao processo educativo, inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades.

É preciso considerar que educar e cuidar pressupõe a participação da criança no processo social e cultural. É possibilitar o acesso a diferentes formas de conhecer e aprender num contexto rico e coletivo de trocas entre adultos e crianças, crianças entre si, em ambientes acolhedores, desafiadores, flexíveis, interativos e reveladores das produções das crianças numa rotina planejada e estruturada, a fim de favorecer a autonomia.

É inquestionável o papel determinante que ocupa a brincadeira no planejamento da rotina infantil. Brincar é uma linguagem por excelência e as crianças têm esse direito. Elas pensam, compreendem e se apropriam do mundo por meio das brincadeiras; criam e recriam contextos, cenários e enredos atribuindo significados as suas experiências.

Brincar estimula a imaginação das crianças e permite a criação de situações que fazem parte dos seus cotidianos, favorecendo a ressignificação do real, tornando viável o que desejam. A brincadeira amplia o universo cultural da criança.

O papel do professor nesse contexto é imprescindível, uma vez que planeja, organiza e transforma os espaços de forma a torná-los estimulantes e desafiadores, media as relações favorecendo as trocas entre os pares.





O processo de avaliação ocorre ao longo de todo o aprendizado e desenvolvimento da criança e as instituições de educação infantil devem criar mecanismos para o acompanhamento dos avanços apresentados.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) a finalidade da avaliação é acompanhar e repensar o trabalho desenvolvido. É fundamental, portanto, avaliar as condições de oferta, os contextos, as ações e as possibilidades que envolvem as crianças.

A observação frequente aliada aos registros e documentos produzidos por adultos e crianças é condição necessária para acompanhar o desenvolvimento das crianças e buscar níveis mais elevados no processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que a avaliação, neste contexto, distancia-se dos objetivos de seleção, promoção ou classificação.

### **1.3.2 Princípios éticos, políticos e estéticos**

Consideramos para a Educação Infantil do Município de Jundiaí os princípios norteadores definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento faz referência aos princípios éticos, políticos e estéticos como elementos que sustentam as relações vividas nos espaços de atendimento à educação infantil.

Art.6º As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diversas culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: do direito da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.2).

Dos princípios éticos o que se busca desenvolver na criança é o princípio da autonomia. Ao participar das práticas educativas, a escola deve assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades. Para a conquista da autonomia, deve-se valorizar as produções individuais e coletivas, a escolha das próprias brincadeiras e o avanço das ações voltadas para as atividades de cuidados pessoais diários.



Paulo Freire (2002) afirma que, a formação ética acontece na educação e na sala de aula, quando a sociedade, a escola, o professor e o aluno lutam para uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. Na perspectiva do autor, alunos e professores são engajados numa dimensão crítica e criativa no processo da construção do conhecimento, em que todos ensinam e todos aprendem num processo criador e recriador ligados às próprias experiências existenciais e origens culturais. Tanto professor quanto aluno percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo.

Como diz o autor, o diálogo é um compromisso com o outro, implica o reconhecimento do outro, permite ao educador e ao educando que defendam o seu ponto de vista e apresentem novas opções e possibilidades. O diálogo é uma relação horizontal. Segundo Freire, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido e vivido. Nesta relação dialógica, ensinar e aprender são possíveis quando “o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando. (...) Mas, para isso, o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando” (FREIRE, 2002, p.118).

Os princípios estéticos, da sensibilidade, da ludicidade, da diversidade, da criatividade devem sustentar as práticas da Educação Infantil possibilitando às crianças a participação efetiva nas diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade. Ser solidário com os colegas, não discriminá-los, aprender a fazer comentários produtivos em relação as suas produções e a dos colegas devem ser parte integrante do Projeto de Escola. Desta forma, a escola amplia as possibilidades da criança garantindo seus direitos de aprendizagem que podem ser condensados em seis: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se<sup>1</sup>.

Os princípios políticos dos direitos e deveres no exercício da cidadania estão previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação deve trilhar o caminho de educar para a cidadania garantindo que as crianças se integrem na sociedade como pessoas potentes na luta pelos seus direitos e no cumprimento de seus deveres. Corroborando com essa ideia, para Paulo Freire (2001), a educação deve ter uma visão global do aluno levando em conta seus

---

<sup>1</sup> Vide BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (no prelo/documento em análise)



sentimentos e emoções. Nesse sentido, criar contextos em que possam expressar os seus sentimentos, opiniões, questionamentos e aprender a considerar os sentimentos e as opiniões dos outros, deve ser o fio condutor do Projeto Político Pedagógico para a formação participativa e crítica. A escola tem que garantir que todos os alunos, sem discriminações, tenham as mesmas oportunidades e possam deslocar-se em suas aprendizagens nas experiências de ser e estar no mundo, isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade.

### **1.3.3 Dimensões da Educação Infantil: Interação, Brincadeira, Participação e Diversidade**

Segundo a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, todas as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) a criança é concebida como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

As aprendizagens se desenvolvem nas interações que as crianças estabelecem com os objetos da cultura, com outras crianças, com os professores, com os adultos, com os pais, com o espaço físico em que estão inseridas. Estas interações contribuem para os alunos conhecerem a si mesmos e constituem espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento na construção da identidade e da autonomia.

Portanto, é função das unidades escolares possibilitarem aos alunos diversas situações em que tenham a oportunidade de interagir com elementos culturais e sociais, diferentes objetos, pessoas, espaços e realidades.

A interação das crianças com os seus colegas é uma das possibilidades da construção da cultura infantil. Por isso, é importante oportunizar interações entre os diferentes grupos etários e momentos intercalados em que as crianças possam brincar em grupos e sozinhas.



Partindo desta concepção, as unidades escolares municipais de Educação Infantil de Jundiaí, organizam momentos na rotina escolar que promovem estas interações. Entre elas estão cantos, oficinas, parque e desenvolvimento dos projetos didáticos. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de realizar atividades em grupos que diferem em termos de faixa etária, pertencimento étnico-racial, classe social, entre outros.

**A interação com o espaço físico e materiais:** a forma como os espaços físicos estão organizados revela as concepções da escola, tornando-se um elemento indispensável a ser observado. A organização do espaço precisa ser pensada tendo como princípio oportunizar desafios cognitivos e motores que farão os alunos avançarem no desenvolvimento de suas potencialidades, nos campos cognitivo, social e motor. Subir, andar, pular, sentir os cheiros das flores, da comida sendo preparada, do ruído da chuva são bons contextos de aprendizagem para que a criança se sinta segura, estimulada, desafiada e com o sentimento de pertencimento àquele ambiente e, principalmente, podendo estabelecer relações com os seus pares e com os objetos de conhecimento proporcionado pela rotina. Com o intuito de garantir os direitos<sup>2</sup> de aprendizagem da criança - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - no município de Jundiaí existe uma preocupação pela organização de diferentes espaços das unidades escolares, trazendo para esses ambientes instalações desafiadoras e significativas que oportunizem para as crianças encorajamento e oportunidades para pensar, explorar, criar e desenvolver potencialidades. A preocupação com a garantia de espaços e materiais, sejam eles industrializados, não estruturados, bem organizados e acessíveis nas salas de aulas é de fundamental importância para que se pense e reproduza um ambiente educador. Por fim, é preciso deixar à disposição da turma todos os materiais que permitam variadas possibilidades de expressão – verbal, gráfica e plástica. (Revista Nova Escola – Ed. 225, setembro/2009).

**A interação professor – aluno:** deve pautar-se na dignidade, respeito, autonomia, individualidade na garantia das condições das aprendizagens nas experiências. O aluno precisa ser apoiado e incentivado em suas iniciativas sendo-lhe garantido a igualdade de oportunidades e o acesso às práticas sócias ligadas ao patrimônio cultural, científico e tecnológico.

---

<sup>2</sup> Conforme proposto no documento Base nacional Comum Curricular (no prelo e em análise).



Desta forma é imprescindível garantir um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno facilitando a troca de experiências e a comunicação efetiva num ambiente desafiador.

**Interação criança – criança:** As crianças se juntam em grupos pelo desejo de brincar juntas, e assim vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras com autonomia. A brincadeira é suporte da sociabilidade e lugar de construção de culturas.

Por meio das interações a criança constrói o conhecimento, o respeito de si e do mundo, aprende e produz cultura. No brincar a criança tem oportunidade de imitar o conhecido para construir o novo. “Conforme ele reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assume personagens e transformando objetos pelo uso que delas faz” (PARECER CNE/CEB nº20/2009).

Na Rede Municipal de Ensino de Jundiaí, entre 2013 e 2016, houve um investimento em formação envolvendo, gestores e professores, para ressignificar o brincar e o papel protagonista do aluno, no contexto atual e nas rotinas das unidades escolares, focando a interação das crianças e a construção do conhecimento nas práticas sociais.

Nesse sentido fazemos a opção político pedagógica de assumirmos outros dois eixos como norteadores do trabalho junto às crianças: participação e diversidade. A inclusão da dimensão Participação visa demarcar o lugar de sujeito que a criança ocupa no fazer educativo e o seu papel ativo na relação ensino e aprendizagem.

O desafio do adulto educador é possibilitar meios e estratégias para que os conhecimentos científicos, artísticos, culturais, sociais estejam presentes na vida escolar em seu uso social com participação ativa da criança. A intenção é dar ênfase no papel potente do aluno na relação ensino e aprendizagem. O destaque para a dimensão Diversidade pretende demarcar a posição desta Rede Municipal de Ensino frente à necessidade de melhor articular as práticas escolares à vida das crianças e as infâncias vividas e sentidas. Defendemos a necessidade de que as diferentes referências de classe, raça, gênero, assim como étnicas, religiosas, culturais, espaciais e sociais estejam presentes no fazer pedagógico sem diferenciação no valor e na importância a



elas atribuídos. Por isso, trataremos com maior detalhamento essa temática no Item *Diversidade*, mais a frente neste documento.

Acreditamos na ideia de que a aprendizagem da criança se dá na experiência ressignificada nas dimensões da possibilidade de interação, da garantia da brincadeira, da oportunidade de participação, do respeito e valorização da diversidade.

### 1.3.4 Diversidade

O Currículo da Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiaí definiu *Diversidade* como dimensão estruturante das práticas educativas, conforme exposto no Item *Dimensões: Interação, Brincadeira, Diversidade e Participação* deste documento. Tal decisão visa reiterar a importância atribuída a essa temática no fazer das escolas da e para a infância. Assim temos que:

Diversidade significa variedade, pluralidade, diferença. Representa tudo que é diverso, que tem multiplicidade. É a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si. Ex.: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa, de gênero, de condição econômica etc (Site Significados, 2016).

De acordo com o pensamento do professor Milton Santos, o mundo é um conjunto de possibilidades, mais do que um conjunto de realidades. Nesse sentido, a diversidade deve ser entendida como possibilidade de convivência e de valorização humana, que sensibiliza e amplia o senso crítico promovendo às crianças a busca pela equidade cultural e racial. Faz-se necessária a mudança de olhar diante da diversidade, reconhecendo-a enquanto construção histórica, cultural e social e que deixa marcas no percurso das crianças. Falar de diversidade pressupõe um posicionamento contra processos de colonização e dominação.

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças...Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político (GOMES, 2008).

A compreensão de que todos somos iguais a todos no que se refere à humanidade e que todos somos diferentes de todos no que refere à identidade é fundamental quando





falamos em diversidade. Portanto, para a garantia da igualdade é mister reconhecer e respeitar essas diferenças.

O respeito à diversidade é um direito humano. Direito à humanidade, à diversidade, à identidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como aparato legal, respalda a garantia desse direito às crianças brasileiras.

Uma das finalidades da escola é formar cidadãos para um bom convívio em sociedade, reconhecendo e valorizando as diferenças de gênero, raça/etnia, cultura. Neste contexto, uma escola que se pretende inclusiva tem de perseguir as transformações de idéias, das relações sociais, uma vez que tanto a criança quanto o adulto reproduzem padrões ditados pela sociedade. Precisamos nos atentar a algumas práticas, pois às vezes também reproduzimos esses padrões e reforçamos preconceitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições de ensino devem possibilitar condições de trabalho que valorizem a autoestima e a autoimagem, que convide as crianças para a aprendizagem, que desperte a curiosidade pelo outro, ouça e observe as necessidades, problematize e amplie o censo crítico e pense em formas de abordar e valorizar as diferentes culturas presentes na comunidade.

Nesse sentido, a compreensão de criança, de infância e de educação infantil é refletida e interfere na prática pedagógica, ainda que de forma velada. É necessário, nessa perspectiva, que a escola busque caminhos para respeitar e atender as crianças em suas diferenças desfazendo os preconceitos e combatendo a discriminação, para assim garantir acesso e permanência de todos de forma justa, imparcial e igualitária.

O planejamento das práticas educativas deve ser pensado a partir do reconhecimento das individualidades das crianças e da diversidade sociocultural da comunidade onde a escola está inserida. O professor exerce papel de fundamental importância no desenvolvimento das experiências, acolhendo seus alunos, criando um contexto de escuta e valorizando as diferenças individuais. Desnaturalizar o seu olhar, sair da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades.



Ensinar a todas as crianças pressupõe o rompimento de um ensino transmissivo para uma pedagogia dialógica, ativa que se contrapõe à visão hierárquica do saber. A criança, quando inserida em um contexto de respeito à diversidade, é capaz de conviver com as diferenças, livre de posturas preconceituosas e discriminatórias.

Nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil II do Município de Jundiaí, há o desenvolvimento de ações nas práticas diárias, com o objetivo de proporcionar aos educandos familiaridade com a diversidade, tais como: roda de conversa, conselho de alunos, assembleias, abordagem do tema por meio de literatura infantil e dramatizações de história, dinâmicas envolvendo a comunidade, abolição de uso de apelidos e estudo das grandes heranças deixadas pelas diferentes culturas e brincadeiras.

Assim, conclui-se que é uma tarefa árdua transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as famílias e os educandos porque implica em mudança de concepções. As reflexões nos momentos de formação possibilitam o repensar coletivamente as nossas práticas, reconhecer nossas limitações sobre o que não conhecemos, buscando aprimorar nossos conhecimentos. Ainda precisamos avançar em discussões sobre a diversidade, ampliar estratégias de trabalho em relação à história e cultura dos povos, ampliar o acervo de brinquedos e livros que contemplem a diversidade.

Um currículo voltado para a sensibilização e educação para a equidade coloca questionamentos que merecem ser refletidos por todos os envolvidos no contexto escolar:

Quais os saberes necessários à promoção da igualdade e ao enfrentamento de preconceitos e discriminação?

Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, a nossa relação com os alunos e as famílias e as nossas relações profissionais? (GOMES, 2008).

#### *1.3.4.1 Educação Inclusiva: Igualdade de Oportunidades*

A educação é um direito humano, previsto na legislação e, por isso, deve ser garantida a todos os seres humanos.





Partindo da premissa, do direito à igualdade de oportunidades, a escola deve ser inclusiva e acolher todas as crianças, sem distinção ou discriminação, adaptando-se e buscando estratégias que garantam, não só o acesso, mas principalmente, a aprendizagem de todas elas, considerando suas necessidades e valorizando suas potencialidades, independente de se ter ou não deficiência.

Nesse contexto, destaca-se a inclusão escolar, que é um movimento relativamente recente, considerando o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram. Esse grupo minoritário era impedido de usufruir das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A sociedade contemporânea já quebrou muitas barreiras e hoje, busca-se garantir a inclusão em todos os sentidos e para todos os cidadãos.

A implantação da escola inclusiva, desde a educação infantil, implica em uma reorganização do sistema educacional, de forma a garantir a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno a toda a população em idade escolar. Dentro dessa perspectiva de reorganização, cabe inicialmente a reflexão sobre o ambiente escolar, seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, entre outros aspectos. A escola deve abrir-se para a diversidade, deve valorizá-la como elemento indispensável para o fortalecimento de uma sociedade democrática. A construção de uma escola inclusiva oportuniza não só aos professores o aprendizado da convivência com a diversidade, como também a formação de novas gerações com concepções sem estigmas sobre o outro.

Tendo em vista esses conceitos e atendendo a legislação vigente, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí instituiu em julho de 2015, a Diretoria de Educação Inclusiva. Essa diretoria é formada por uma diretora, uma assistente de direção, duas coordenadoras pedagógicas e trinta e sete professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalham com os educandos nas salas de recursos multifuncionais e colaboram com as equipes escolares no que tange o planejamento do trabalho com essas crianças.

As Escolas Municipais de Educação Infantil II de Jundiaí pautam o desenvolvimento do trabalho na legislação vigente e nos estudos e pesquisas recentes.

A Lei Brasileira da Inclusão, no Art. 27, prevê que



a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Também prevê que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, as escolas realizam ações que valorizam a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação e interação entre os diversos atores. Também estabelece parcerias com a família e demais instituições de apoio, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico. Seguem algumas ações empreendidas pelas escolas:

- Orientação e parceria com as famílias;
- Parcerias com Entidades;
- Trabalho realizado de maneira que todos acolham e respeitem as diferenças;
- Definição da necessidade de acompanhamento específico;
- Provimento ou adaptação de recursos materiais;
- Adequação da rotina de acordo com as necessidades da criança, oportunizando diversas situações;
- Garantia de acessibilidade e segurança;
- Elaboração de relatórios e participação em reuniões com equipe multidisciplinar;
- Formação específica dos profissionais da escola;
- Conscientização de toda equipe escolar em relação aos cuidados com a criança;
- Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimento, desenvolvimento de práticas inovadoras e fortalecimento do processo de inclusão escolar.

É importante ressaltar que, apesar do Sistema e das escolas empreenderem essas e outras ações, ainda há muito a ser feito, tendo em vista que a inclusão escolar, como já citado, é um movimento relativamente recente.



### 1.3.5 Sujeitos da Educação Infantil

A família sempre nos foi apresentada como instância formadora e socializadora da criança.

No contexto escolar contemporâneo, a escuta atenta e sensível das famílias, professores, funcionários e crianças é primordial para que haja uma relação efetiva de parceria, confiança e colaboração entre as duas instituições: família e escola.

É na família que a criança constrói suas primeiras formas de entender o mundo: aprendendo a respeitar os outros, convivendo com as regras e recebendo os cuidados afetivos, materiais e cognitivos para o seu bem-estar. A escola não deve assumir para si o papel inicial da família, mas como instância profissional, deve integrar-se a ela, pois ambas são corresponsáveis pelo cuidar e educar e pelo desenvolvimento integral da criança. Escola e família são pontos de apoio e sustentação para o ser humano, desta forma, a parceria deve ser constante e efetiva num movimento de trocas para que se obtenham resultados positivos e significativos na formação da criança.

Para garantir a participação das famílias no acompanhamento partilhado do desenvolvimento das crianças e na gestão pedagógica, as unidades escolares do Município de Jundiaí, em seu Projeto Político Pedagógico, definem metas para nortear as ações de comunicação com a família por meio de diferentes estratégias: encontro de pais, conselhos escolares, associação de pais e mestres, informativos, agenda, blogs.

A realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, pode contribuir para o rompimento do autoritarismo, proporcionando uma reflexão coletiva sobre os problemas e a busca das soluções.

O ambiente escolar se constitui pela maneira como diretor, professores e funcionários enxergam e se responsabilizam pelas crianças. Todos os atores inseridos nesse contexto (secretários, cozinheiros, agentes operacionais, zeladores, Agentes de Desenvolvimento Infantil...) são educadores e corresponsáveis pela educação de todas as educandas.

Desta forma, conhecer a realidade das crianças, o que sabem, como e com quem vivem, saber lidar com as diferenças, abrir espaço para o diálogo é papel de todos os envolvidos, é



fundamental para melhoria permanente da qualidade do atendimento aos pequenos e faz com que se sintam acolhidos e respeitados. Nesse movimento dialético e dialógico, onde todos ensinam e todos aprendem, a criança se envolve na cultura local e constrói sua própria cultura.

De acordo com a legislação vigente o direito à educação pressupõe o respeito às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, às interações, à aprendizagem e ao conhecimento considerando a integralidade e a individualidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Nesse sentido, o professor desempenha papel fundamental ao planejar e organizar um ambiente rico em experiências desafiadoras e favoráveis à aprendizagem, em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a participação, a valorização e o compromisso com o aluno.

Nessa lógica, as diferenças e as necessidades devem ser observadas, acolhidas e incluídas pelo professor, reconhecendo e valorizando a diversidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, origem religiosa e as especificidades locais.

O aluno, cidadão de direitos, indivíduo único e potente, visto como ser social e histórico desempenha importante papel no processo de sua aprendizagem.

Ocupando o centro do processo educativo é visto como protagonista, agente ativo e autor de sua aprendizagem, que traz consigo seus saberes, vivências e experiências que devem ser respeitadas, valorizadas e acolhidas pela escola. Mediado num processo de participação dinâmica, troca informações com seus pares, expressa-se buscando atribuir significado a sua própria aprendizagem, ampliando o conhecimento de si mesmo, da realidade que o cerca e do mundo.

É premissa na Rede Municipal de Jundiaí o respeito à autonomia do educando, aos seus saberes, ao seu percurso e sua história de vida. Dessa forma, o professor deve atuar de maneira a contribuir para que as crianças acreditem mais em si mesmas, desenvolvam a autoconfiança e valorizem suas potencialidades.

O professor, comprometido com a aprendizagem de seus alunos e sua própria aprendizagem, busca refletir a formação na sua prática, busca aprimoramento profissional, novas metodologias, cria novas possibilidades para atender a especificidade de cada criança.



Tem a iniciativa e autonomia para direcionar o processo de ensino e aprendizagem numa relação dialógica, afetiva, participativa, democrática e humanizadora.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, atendendo exigência legal e com o intuito de aprimorar e qualificar a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, tem investido em “políticas de formação voltadas para reflexão e aprimoramento profissional, não restritas a fórmulas mágicas e técnicas frias, mas que contemplem a dimensão ético-política da prática docente” (Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais, SME/JUNDIAÍ, 2014).

Assim, nessa perspectiva, a formação continuada integra a jornada de trabalho dos profissionais que contam com encontros periódicos no Centro de Formação e Capacitação Permanente Paulo Freire com horas destinadas exclusivamente ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

Quanto aos espaços destinados à formação e, com o objetivo de promover momentos para análise e reflexão das práticas desenvolvidas nas escolas, fortalecendo o papel da equipe gestora enquanto formadora, os supervisores realizam encontros ao longo do ano com os gestores que atuam nas instituições de educação infantil.

Mediante o conhecimento da equipe docente e a observação das necessidades e saberes acerca das aprendizagens de cada um, o coordenador pedagógico, juntamente com o diretor, elabora o projeto de formação que desenvolverá durante o ano em cada instituição de Educação Infantil. O espaço destinado para o desenvolvimento desse projeto bem como reflexões a respeito de questões que permeiam o cotidiano das escolas acontece semanalmente às quartas-feiras no período oposto às aulas, horário este que também integra a jornada dos professores.

Cumprir destacar que atualmente a formação realizada pela SME/PMJ<sup>3</sup> em parceria com Instituto Avisa Lá acontece em rede, ou seja, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores são envolvidos numa mesma temática, respeitando as especificidades das respectivas funções.

---

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Jundiaí



## 2. MARCAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II

### 2.1 Brincar

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) veem a criança como protagonista do planejamento curricular, que se desenvolve nas interações e relações que estabelece com adultos e crianças de diferentes grupos, idades e culturas.

Nessa perspectiva, é imprescindível que todas as escolas de Educação Infantil assumam o brincar enquanto direito fundamental da infância, garantindo momentos de brincadeiras e interações diversificadas no cotidiano da escola, possibilitando tempo, espaço, materiais e variação de propostas.

A versão preliminar da Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que é de suma importância compreender que as interações e as brincadeiras são as principais mediadoras da aprendizagem da criança. Portanto, brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo a imaginação, criatividade, capacidades emocionais, motoras, cognitivas e afetivas, configura-se em experiência de aprendizagem fundamental a ser garantida nessa faixa etária.

Baseado nos estudos de Vygotsky, o sujeito constitui-se nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Portanto, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A criança, por intermédio da brincadeira, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, imaginando, reelaborando sentimentos, planejando ações, resolvendo conflitos, construindo conhecimentos, significados e atitudes.





O planejamento escolar deve garantir o brincar cotidiano e diversificado, priorizando as interações entre a criança com outras crianças, com adultos da escola, com a família, com brinquedos e materiais, e em diferentes ambientes.

Essas brincadeiras têm que ser planejadas com o objetivo de desenvolver o sentido do individual e do coletivo, da solidariedade e da autonomia; de estimular práticas corporais e habilidades motoras; de exercitar a verbalização a fim da ampliação de seu repertório, do respeito à opinião do outro e da resolução de conflitos; de explorar sons, cores, texturas, adereços e cenários que ofereçam possibilidades de criação e transformação.

Torna-se importante salientar, que cabe às escolas garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico, organizando espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação; materiais diversificados que possibilitem as explorações e as brincadeiras; a gestão do tempo, tornando-o suficiente para que as crianças vivam suas experiências cotidianas. Faz-se necessário, ainda, pensar em instrumentos para acompanhamento do trabalho com as crianças.

A brincadeira na Educação Infantil é essencial para a criança se expressar e se desenvolver, porém, é necessário dispensar extrema atenção, pois corre-se o risco de instrumentalizar o brincar infantil em todas as propostas. Gilles Brougère (2008) enfatiza a importância do brincar para a cultura lúdica da criança e defende a brincadeira infantil como um fim em si mesmo e não como um recurso didático, por exemplo: brincar de supermercado somente para ensinar a reconhecer cédulas e moedas; jogar ludo somente para aprender a contar termo a termo; jogar “Stop” somente para fazer a relação grafema/fonema das letras iniciais das palavras.

Para Piaget, os jogos ou brincadeiras podem ter diferentes funções. Os jogos motores ou brincadeiras exploratórias têm como objetivo a repetição e a observação de resultados. Os jogos simbólicos constituem um meio de expressão próprio e sistema de significantes construídos pelas crianças. Os de construção proporcionam ações que requerem o controle e equilíbrio do material. Já os jogos tradicionais estão na cultura da infância.

### **2.1.1 O brincar e o papel do professor**



Há duas formas de intervenção do professor: direta - atuação durante a brincadeira e indireta - organização dos espaços e materiais. (Friedmann, 2012).

Sabe-se que as brincadeiras têm que fluir entre as crianças, porém é possível e necessária a intervenção (direta) eventual do professor, mesmo durante as brincadeiras espontâneas. Para tanto, o educador precisa se colocar como observador e conhecer a brincadeira e seus alunos, para que tal intervenção aumente a complexidade do brincar e não a prejudique ou, até mesmo, a destrua. Quando for necessário explicar regras de atividades dirigidas, o professor deverá procurar não se estender nas explicações e poderá optar por participar da brincadeira nas primeiras vezes e assim que perceber que algumas crianças já se apropriaram dela, deixar que brinquem por conta própria.

A intervenção (indireta) na organização dos espaços e materiais também se faz necessária para garantir a intencionalidade do professor, proporcionando um brincar ampliado. Para isso é preciso: organizar os espaços e definir tempo, oferecer variação de materiais industrializados (brinquedos e jogos de qualidade), materiais naturais (pedras, galhos, plantas, terra, areia) e materiais estruturados que incitem a uma situação e a expressão (casinha, médico, padaria, cabelereiro, veterinário...).

Segundo Adriana Friedmann, (2012) é importante que o educador adote algumas posturas durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras:

- Conhecer as duas possibilidades de interação no brincar: direta (atuação durante a brincadeira) e indireta (organização do espaço e desencadeadores de narrativas);
- Possibilitar tempo, espaço, materiais e variação das brincadeiras;
- Proporcionar às crianças possibilidades de escolhas de brincadeiras e tomadas de decisão (cantos);
- Criar diferentes contextos de brincar;
- Escutar o que as crianças têm a dizer durante as brincadeiras;
- Garantir segurança física e emocional da criança;
- Fomentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento da criança;
- Dar oportunidade de participação e expressão para todas as crianças respeitando os princípios da inclusão;





- No caso das brincadeiras dirigidas, propor regras, em vez de impô-las, pois as brincadeiras e jogos dão inúmeras chances de criação e modificação de regras;
- Registrar o que as crianças sabem e como brincam;
- Propiciar momentos em que as crianças possam se expressar após a atividade, utilizando diferentes linguagens (roda de conversa, desenhos, pinturas, representações).

A postura do educador e sua proximidade com criança, com a brincadeira e com o espaço criado são fundamentais para promover jogos e brincadeiras de qualidade. Para tanto, o professor deverá estar perto o bastante para garantir a intencionalidade da ação pedagógica, porém, longe o suficiente para permitir que a expressividade e o protagonismo da criança sejam condutores do brincar.

Como já tratado anteriormente, cabe às instituições e, principalmente ao educador, pensar em instrumentos de acompanhamento do trabalho com as crianças. Portanto, a observação e o registro de como as crianças brincam e de como elas interagem nesse contexto, tornam-se primordiais à reflexão do professor, pois direcionarão novas ações. Esse conjunto de registros irá compor o Portfólio que mostrará o processo da criança frente às brincadeiras.

Partimos da premissa de que o brincar é sinônimo de infância, portanto como podemos deixar a infância do lado de fora das escolas de Educação Infantil? É importante a consciência de que os jogos e as brincadeiras se relacionam com a cultura da infância, devendo ser resguardadas, pois constituem uma experiência significativa e essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.

Neste contexto, a postura do educador e sua proximidade com a criança são fundamentais para promover a expressividade e o protagonismo da criança. Portanto, é de suma importância que a evolução das crianças nessas atividades seja registrada e que seus níveis de desenvolvimento sejam criteriosamente observados: o afetivo e a capacidade de articulação com os colegas, peculiares dessa faixa etária. Ratifica-se a importância do educador como mediador, responsável por ampliar o repertório cultural da criança.



## 2.2 Adaptação e Acolhimento

Segundo o dicionário Aurélio, adaptação significa a ação de adaptar-se, esforço que se realiza para integrar-se ao ambiente onde se encontra. Já o acolhimento significa a ação ou efeito de acolher, modo de receber ou maneira de ser recebido.

No contexto escolar, adaptação e acolhimento requer o compromisso de todos os profissionais no sentido de pensarem que a entrada na escola pode gerar estresse aos envolvidos - na criança, na família e nos profissionais da educação.

De acordo com Cisele Ortiz (2011<sup>4</sup>),

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da escola, mas ao contrário do que o termo sugere não depende exclusivamente dela, adaptar-se ou não, a nova situação, depende também da forma como é acolhida.

Considerando a adaptação sob o aspecto da necessidade de acolher, aconchegar, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional, amparar; amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo. Para além de adaptar a criança, precisamos pensar na importância do acolhimento e para que isto aconteça é fundamental construir um ambiente rico e prazeroso, a fim de criar um vínculo entre criança /professor e também com os funcionários da Unidade.

A garantia de um processo de acolhimento digno está expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reafirmam o direito da criança a uma educação de qualidade.

Para que a escola realize um processo de adaptação pautado no acolhimento, é essencial o estabelecimento de uma parceria com os familiares e, sobretudo, que os profissionais estejam preparados para acolher as crianças e seus familiares em suas angústias, ansiedades e necessidades.

---

<sup>4</sup> Revista Avisa Lá



É imprescindível que haja um planejamento específico – organização de tempo, espaço e materiais, de modo a tornar o ambiente atraente e acolhedor. Também é necessário que sejam desenvolvidas a escuta, a observação e o redirecionamento das ações que respeite as crianças e suas especificidades.

O fato do Município ter fixado em calendário escolar um período de adaptação, não isenta a escola em sua autonomia para organizar e flexibilizar a adaptação de acordo com a necessidade de cada criança.

Ressalta-se que a adaptação não ocorre apenas no início do período letivo, mas também em diversas situações, como nascimento de irmãos, separação dos pais, perda de entes queridos, afastamento por doença e, nesses casos, é importante que a equipe escolar tenha um planejamento de ações e diálogo constante com os responsáveis, visando a readaptação da criança.

Algumas ações que poderão facilitar o processo de adaptação: flexibilização do tempo de adaptação para as crianças e famílias que necessitem; consentimento e incentivo de “objetos de apego” na rotina escolar; planejamento específico (organização de tempo, espaço e materiais); filmagem de momentos da rotina e disponibilização para que os pais se sintam mais seguros; apresentação de vídeos e fotos para que os pais conheçam a rotina da escola; participação da família nos momentos de rotina; comunicação individual e coletiva com os familiares; acolhimento às famílias com informações que despertem interesse (o que e como as crianças aprendem, importância da família na vida da criança); pesquisa: Será que de fato as famílias sentem-se acolhidas quando as recebemos na escola?; assembleias com os pais para atender dúvidas, anseios, felicitações e sugestões; confecção de objetos, brinquedos, massinha, cartongem, entre outros, para que as crianças possam levar para casa (noção de pertencimento); oficina com pais, educadores e crianças; reunião com os pais; murais com fotos, informes, trabalhos das crianças; recepcionar os pais, num ambiente agradável, acolhendo-os da melhor maneira possível.

Diante do exposto, é fundamental que tenha no processo de adaptação e acolhimento, o envolvimento de todos os sujeitos da escola e a participação da Família, tendo em vista o quão importante é este processo para o bem-estar da criança.



## 2.3 Múltiplas Linguagens

As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil revelam características da própria infância, como o lúdico, imaginação, símbolos, representações e, por meio dessas, conduzem ao caráter comunicativo e expressivo que as crianças precisam ter acesso como práticas sociais reais, permitindo significados e criatividade que sejam realizadas por meio das interações e vivências.

Para melhor compreensão do tema, faz-se necessário uma análise dos documentos relacionados aos direitos das crianças e seu atendimento na Educação Infantil, de modo a garantir a qualidade de acolhimento e desenvolvimento delas, por meio das Múltiplas Linguagens. Destaca-se o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Artigo 6º, no que tange às propostas pedagógicas da Educação Infantil e o Artigo 9º referente às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil.

De acordo com as DCNEI (2009, p.93):

as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

É importante considerar que as Múltiplas Linguagens estão presentes em todas as Experiências da Educação Infantil. Como o próprio nome se refere, constitui-se das diversas formas de comunicação e expressão utilizadas pela criança: desenho, pintura, literatura, jogo, brinquedo, imagem, silêncio, dança, teatro, música, prosa, poesia, mímica, mídia, recursos tecnológicos e, também as mais difundidas, oralidade e escrita.

Durante muito tempo, a prática pedagógica estava focada nas atividades de linguagem oral e escrita, que sem dúvida são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Desta forma, algumas propostas pedagógicas destacam apenas essas duas linguagens nas atividades com as crianças, em detrimento de outras possibilidades. Tal concepção priva as crianças de novas experiências que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância reconhecem e promovem a imersão das crianças em diferentes linguagens e



favorecem o desenvolvimento de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências e interações com outras crianças e grupos culturais: teatro, museu, exposições, apresentações culturais de diversos gêneros, troca de informações entre os pares, sons, movimentos, gestos, palavras, o ato de brincar, manipular objetos, pinturas, faz-de-conta, linguagem musical, virtual e exploração de ambientes motivadores que proporcionem a utilização de materiais e recursos diversos.

É preciso reconhecer a necessidade de um olhar específico para as crianças que devem ser protagonistas de suas ações, bem como a formação pontual do trabalho pedagógico, rompendo com a visão da linguagem estritamente vinculada à linguagem verbal e escrita.

Portanto, as Múltiplas Linguagens no cotidiano da Educação Infantil, não podem ser pensadas de forma fragmentada, sendo necessária uma reflexão acerca das propostas pedagógicas e das potencialidades das crianças desenvolvidas por meio das interações e das várias formas de se comunicarem e relacionarem-se consigo mesmas, com o outro e com o mundo.

### 3. APRENDIZAGEM NAS EXPERIÊNCIAS

Pode-se afirmar que, na sociedade ocidental, até o século XVII a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível e entendida como um adulto em miniatura (ARIÉS, 1978). Ao longo do tempo essa situação foi se transformando e a criança foi ganhando identidade no cenário social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) se apresenta como marco que inseriu legalmente a criança como sujeito no Estado de Direitos, assim como outros documentos que referendam essa visão e lhes asseguram tais direitos, conforme item *Marcos Legais e Concepção de Infância* deste documento. Hoje, de acordo com o aparato legal e com o ideário social, a criança é considerada em todas as suas especificidades com identidade pessoal e histórica.



Os estudos da Sociologia da Infância contribuíram para o entendimento da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, assim como para a compreensão da infância, enquanto categoria geracional inscrita no tempo e no espaço (SARMENTO, 2000).

Para Jorge Larossa (2006) não se trata de “reduzirmos a infância a algo que de antemão já sabemos o que é, o que quer ou de que necessita”. Nesse sentido, cabe pensar “a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela” (2006, p. 16).

### 3.1 Direitos de Aprendizagem

Nesse contexto, ao considerar a criança como sujeito de direitos, assumimos um olhar diferenciado sobre a infância, reconhecendo e valorizando a pluralidade dos modos de pensar, saber e sentir do ser e estar criança no mundo. A Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiaí, parte desse paradigma e estabelece diálogo com os estudos presentes nos documentos oficiais, assim como no Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Também temos como inspiração o documento preliminar e em análise, Base Nacional Comum Curricular, o qual “tem por objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica capazes de garantir, aos sujeitos da educação, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam (...)” aprender na experiência expressa em 12 direitos, conforme consta nos Princípios Orientadores da BNC<sup>5</sup> (BRASIL, 2015, p. 07-08).

O documento da Base Nacional Comum Curricular<sup>6</sup> prevê seis grandes direitos de aprendizagem, que decorrem dos 12 direitos anteriormente citados, e que precisam ser garantidos no atendimento às crianças da Educação Infantil. Considerando que as crianças pequenas aprendem com o corpo todo, o modo singular como conhecem o mundo e se apropriam das linguagens e conhecimentos, tornam-se essenciais o direito à convivência democrática, à brincadeira, à participação protagonista, à exploração, à comunicação com diferentes linguagens e ao autoconhecimento com a construção de sua identidade pessoal e

<sup>5</sup> BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

<sup>6</sup> Documento no prelo e em análise.





cultural. Dessa forma, o Currículo da Educação Infantil II faz a opção político pedagógica de assumir como eixo estruturante esses seis grandes direitos de aprendizagem em toda e qualquer situação de aprendizagem na Educação Infantil:

**CONVIVER** democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas.

**BRINCAR** cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.

**PARTICIPAR**, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos.

**EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens.

**COMUNICAR**, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam.

**CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 20).

Para a garantia efetiva dos direitos, o Currículo da Educação infantil II da rede Municipal de Jundiaí está organizado em **experiências de aprendizagem**. Tal organização foi definida coletivamente pela Comissão Curricular com caráter representativo de todas as Unidades de Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiaí e encontra respaldo nos Artigos 3º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme segue:

Art. 3º - 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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

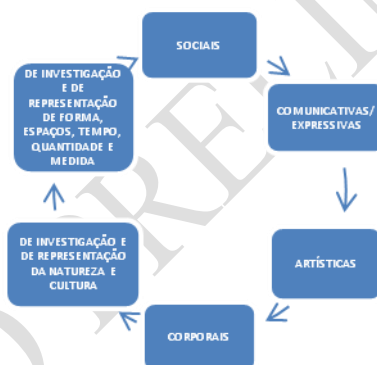
Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que (...) (BRASIL, 2009).



Conforme citado no item *Dimensões: Interação, Brincadeira, Participação e Diversidade* deste documento, além de Interação e Brincadeira, definimos outros dois eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil II: Participação e Diversidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí tem como alicerce de sua proposta pedagógica a Pedagogia Crítica e defende a concepção da educação humanizadora que visa a formação do sujeito para sua participação e transformação do espaço em que vive. Uma concepção que traz como princípio o direito de todos à aprendizagem, que concebe o aluno como protagonista e sujeito da experiência. Nesse sentido, a organização do Currículo por Experiências favorece práticas educativas com continuidade e desdobramentos construídos a partir da interrelação, proporcionando a integralidade do conhecimento.

As experiências de aprendizagem encontram-se assim descritas:



Para que a proposta fique elucidativa, as experiências serão apresentadas em forma de objetivos considerando cada um dos seis direitos de aprendizagem, evidenciando a relação das experiências entre si e com cada direito. Ao considerar a integralidade da criança, as experiências dialogam entre si com a intenção de estruturar o trabalho a partir dos seis grandes direitos de aprendizagem.

### 3.2 Conceito de Experiência

O conceito de experiência, conforme o entendemos, dialoga com o que Jorge Larossa (2002) pontua sobre tal ideia: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos





toca. Não o que passa, o que acontece, o que toca” (p. 21). Também dialogamos com Silvana de Oliveira Augusto (2013), que entende a experiência como “fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento” (p. 20-21). Concordamos com Lev Vygotsky (1989) quando este afirma que a aprendizagem - sempre simbólica - se inscreve na história do sujeito e é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Nesse sentido, entendemos a experiência como elaboração e, por isso, sempre inscrita na linguagem.

Segundo John Dewey (1959), “a simples atividade não constitui experiência”, já que a experiência tem maior amplitude por necessitar do movimento de significação, da continuidade de ação do sujeito para que a transformação aconteça neste, em relação com o outro e com o meio.

Nesse contexto, acreditamos que, na Educação Infantil, **a aprendizagem se dá na experiência** da criança, em seu viver e conviver, no esforço para compreender o mundo e a si e, nessa dialética, o transformar.

Assim como propõe a publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), defendemos que, na primeira infância, a aprendizagem se dá na articulação entre a construção da criança com seus saberes e fazeres e os conhecimentos sistematizados pela humanidade, passando pelas relações interpessoais estabelecidas com outras crianças e adultos. A criança aprende quando é possível a atribuição de sentido pessoal à experiência na qual está inserida. Dessa forma e, em diálogo com Silvana de Oliveira Augusto (2013), entendemos “o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações” (p. 21).

Nesse sentido, a aprendizagem nas Experiências configura-se como uma proposta de trabalho integrado que tem como eixo as práticas culturais e sociais da humanidade em suas diferentes manifestações, assim como as linguagens e simbolismos a elas vinculados.

A organização do nosso documento curricular pelos direitos de aprendizagem nas experiências visa orientar o trabalho pedagógico permitindo que se dê enfoque na integração e



na expansão dos conhecimentos e da significação das crianças e não em uma área de conhecimento. A centralidade do ato educativo está na criança.

### 3.3 Orientações Didáticas: Condições da experiência

Um importante eixo de reflexão assumido pelo segmento da Educação Infantil II refere-se ao papel da criança dentro da relação ensino e aprendizagem - a mudança de paradigma da criança como protagonista do processo de aprendizagem e produtora de cultura.

Pensar a escola a partir desse pressuposto, exige das equipes de educadores docentes e não docentes uma reestruturação da relação adulto-criança, da organização dos espaços, materiais, tempos e, primordialmente, do planejamento do ensino a partir da aprendizagem da criança, como direito e não como meta a ser cumprida.

O fato é que existe um sujeito da aprendizagem – a criança - para além dos conteúdos e das áreas do conhecimento, por isso o planejamento docente não pode partir somente de como se ensina este ou aquele conteúdo, mas sim da articulação entre essa questão e a reflexão de como a criança pensa e aprende.

O compromisso de uma boa instituição educativa é contribuir para que a criança elabore e reelabore suas aprendizagens, como processo que alavanca o seu desenvolvimento em relação com a circulação e o ensino da cultura.

Por acreditar que as condições da experiência estruturam o fazer pedagógico, no Currículo da Educação Infantil II, definimos quatro condições - INTERAÇÃO, CONTINUIDADE, DIVERSIDADE, ESPAÇO E MATERIAIS - como eixos das orientações didáticas. O movimento proposto é o de pensarmos no que é essencial como condição para a aprendizagem das crianças, buscando manter o foco do trabalho pedagógico na centralidade da criança e em sua condição de sujeito do ato educativo.



Usualmente as orientações didáticas são constituídas de uma lista de como o trabalho docente deve ser realizado. Neste documento curricular, a decisão é outra: a ideia é que se pense em condições que possam estruturar o trabalho e que são essenciais para a garantia das aprendizagens nas experiências, que sejam inclusoras e fundamentem todas as ações da escola. Para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças, a busca é por articular o trabalho de maneira integrada, conforme segue:

DIREITOS/ EXPERIÊNCIAS	EXPERIÊNCIAS SOCIAIS	EXPERIÊNCIAS CORPORAIS	EXPERIÊNCIAS COMUNICATIVAS/ EXPRESSIVAS	EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS	EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA E CULTURA	EXPERIÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO, FORMA, TEMPO, QUANTIDADE E MEDIDA
CONVIVER						
BRINCAR						
PARTICIPAR						
EXPLORAR						
COMUNICAR						
CONHECER-SE						
<b>Objetivos</b>						
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS TÊM COMO EIXOS ESTRUTURANTES AS CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: INTERAÇÃO, CONTINUIDADE, DIVERSIDADE, ESPAÇO E MATERIAIS.						



Entendemos que as condições necessárias às aprendizagens nas experiências - INTERAÇÃO, CONTINUIDADE, DIVERSIDADE, ESPAÇO E MATERIAIS - possibilitam a garantia dos direitos da criança, assim como favorecem o trabalho do professor, pois ao organizar o seu trabalho docente na centralidade da criança e por meio das experiências, estará em constante reflexão profissional. Este, enquanto autor de sua prática, a constrói e aprende também nas interações com as crianças e seus pares, na continuidade das reflexões sobre a prática, na diversidade das situações vivenciadas.

Nessa perspectiva, o trabalho estruturado por meio das modalidades organizativas - Projetos Didáticos, Sequências de Atividades, Atividades Permanentes - se constitui como um bom contexto de aprendizagem na experiência, uma vez que esta forma de organização do trabalho é a que melhor contribui para articular os direitos de aprendizagem, as experiências em seus objetivos e as condições da experiência de forma integrada no processo educativo.

### 3.3.1 Interação

A partir do pressuposto de que a aprendizagem se dá na experiência, recorremos à LevVygotsky (1989) para considerarmos a INTERAÇÃO como condição *sine qua non* da experiência já que o conhecimento nasce nas relações sociais. Defendemos que é na interação com outros sujeitos que a criança organiza seus pensamentos e constrói sentido pessoal aos conhecimentos da comunidade em que está inserida. Por isso, a aprendizagem configura-se como uma atividade conjunta que se estrutura em relações colaborativas na interlocução entre os sujeitos.

Entendemos que a criança aprende na interação com elementos da cultura, com outras crianças, com adultos, com espaços, com materiais e que, por meio do processo de interação social, ela aprende como abordar e resolver problemas diversos, conquistando e construindo conhecimento. Dessa forma, e em uma perspectiva dialógica, a interação é uma condição da experiência, já que é constitutiva do sujeito humano e essencial para o processo de humanização.

Portanto, a Educação Infantil II faz a opção político pedagógica de cuidar das relações, uma vez que entende a escola da e para a infância como lugar de diálogo entre sujeitos e, por



isso, deve possibilitar o entrelaçamento dos diferentes discursos e encontro de interlocutores. Dessa forma, acreditamos que a Interação é uma das condições essenciais que deve orientar todas as ações na escola.

### **3.3.2 Diversidade**

A integralidade do modo de ser e de aprender da criança exige da escola de Educação Infantil a organização dos contextos de aprendizagem, planejando as propostas na perspectiva da experiência educativa. Faz-se necessária a articulação de atividades coletivas e individuais com regularidade e sistemática, a fim de constituir campos mais amplos, assumindo a DIVERSIDADE como também uma condição da experiência. Diversidade aqui relacionada às diferentes linguagens que possibilitam a atividade intelectual da criança, de maneira diversa ao exposto no Item *Dimensões Interação, Brincadeira, Diversidade e Participação* deste documento curricular, em que Diversidade aparece como Dimensão e está abordada em relação às referências étnico-raciais, de classe, gênero, etc.

Segundo AUGUSTO (2013, p. 24),

é no cotidiano da Educação Infantil que a criança poderá conhecer as diferentes linguagens artísticas, música, pintura, teatro etc. e observar o apreço que os adultos têm por tais manifestações, como se relacionam com os objetos da sensibilidade, como os incluem na vida e os valorizam.

Isso tudo pode ser aprendido na experiência de “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” (BRASIL, 2009, art. 9º, inciso II). Por isso, a Educação Infantil II coloca a DIVERSIDADE como uma condição da experiência, porque a criança precisa estar imersa nessa diversidade de linguagens para se expressar, aprender e para viver as situações do mundo que a cerca.

### **3.3.3 Continuidade**



Defendemos a ideia de que o tempo é essencial para a experiência da criança, por isso definimos a CONTINUIDADE como uma condição da experiência. Em diálogo com DEWEY (1959a), defendemos que o tempo é essencial para que as crianças construam e reconstruam os sentidos da sua aprendizagem na experiência, portanto há a necessidade de abandonar a sobreposição de atividades e exercitar o “aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (p. 42). Conforme aponta LAROSSA (2002), acreditamos na necessidade do sujeito “parar” e ter tempo para falar sobre o que lhe acontece na construção de sua experiência. Por isso, é essencial garantir às crianças a oportunidade do tempo da exploração, da investigação, da criação, da sistematização de conhecimentos e da atribuição de sentido. Dessa forma, se coloca a exigência de que, no planejamento do professor, a organização esteja vinculada ao tempo da experiência e não ao tempo do produto final.

Assim, no trabalho pedagógico junto às crianças, é necessário tempo para que elas possam retomar a proposta iniciada em outro momento do dia ou nos dias anteriores, que possam decidir como utilizar o tempo, que possam se apropriar de procedimentos com o lançar-se diário aos mesmos desafios, que tenham condições de testar os mesmos materiais em outras formas de uso e que possam sistematizar conhecimentos tomando-os como seus.

Dessa forma, a Educação infantil II define a **continuidade** como condição da experiência a fim de possibilitar à criança a atribuição de sentidos na integração, distanciando a prática pedagógica da fragmentação de conteúdos e aproximando-a de contextos de práticas sociais.

### 3.3.4 Espaços e Materiais

A Educação Infantil II define como uma condição da experiência ESPAÇO E MATERIAIS, pois sua organização e uso favorecem a autonomia das crianças, organizam suas ideias e interesses.

O espaço, enquanto revelador das produções e culturas infantis, precisa ser construído para a criança e com a criança e deve ser explorado pela mesma na troca entre pares, na liberdade de ir e vir, em uma relação de respeito e construção, em momentos individuais e



coletivos. Por isso, é um espaço de vida e transformação, assim como de construção de novos conhecimentos.

A oferta de materiais diversificados, versáteis e de largo alcance incentivam e ampliam o repertório das crianças na produção de seus enredos, por isso é importante prever a participação delas na seleção, organização e produção de tais materiais.

Nesse sentido, os espaços e os materiais, enquanto condições da experiência, precisam ser criados e recriados permanentemente a partir da lógica das crianças, precisam atender aos seus interesses e serem suportes que contribuam para a expressão das culturas infantis. É imprescindível prever a oferta de espaços, materiais, objetos, brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade, assim como a acessibilidade para todas as crianças.

Em síntese, a Educação Infantil II defende que todo o planejamento do trabalho educativo deve se orientar para a garantia dessas condições – INTERAÇÃO, DIVERSIDADE, CONTINUIDADE, ESPAÇO E MATERIAIS - independente da ação e do que será ensinado.

### 3.4 As Experiências

#### 3.4.1 Experiências Sociais

Para pensar em um trabalho que possa ampliar a visão do eu, do outro e do nós, é preciso transformar a convivência ética na escola em objeto de planejamento e intencionalidade educativa.

A criança se constitui como um ser histórico social, a partir das relações que estabelece consigo própria e com os outros. As experiências sociais se dão no exercício do protagonismo infantil, envolvendo situações que oportunizem expor o seu ponto de vista, se opor, discordar, concordar, manifestar preferências e sentimentos.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem a conviver com os elementos de sua cultura, a respeitar as diferenças individuais e coletivas, a cuidar de si, a interagir com o outro, a compartilhar vivências, a desenvolver autonomia, atitudes de ajuda, colaboração, respeito,





responsabilidade e solidariedade. Essas aprendizagens são essenciais para o desenvolvimento social na infância.

Direito: Conviver

Objetivo: Conviver com diferentes pares, em diversos grupos para desenvolver atitudes de responsabilidade, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade, aprendendo a resolver conflitos sempre em busca do bem-estar individual e coletivo.

Direito: Brincar

Objetivo: Brincar para desenvolver a imaginação, possibilitando que as crianças interajam com diferentes parceiros e em variadas situações, para que possam criar e atribuir sentido ao mundo que as cercam, reproduzindo situações imaginárias na interação com seus pares, convivendo com a diversidade e construindo culturas infantis.

Direito: Participar

Objetivo: Participar de práticas educativas que assegurem e valorizem o protagonismo infantil, por meio da manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades. Garantir a participação das crianças, sem discriminação, em experiências de aprendizagem que proporcionem oportunidades para construção de conhecimentos.

Direito: Explorar

Objetivo: Explorar os elementos das diferentes linguagens, na participação de contextos coletivos que favoreçam a interação entre as crianças e delas com os adultos, proporcionando a ampliação de saberes, linguagens e apropriação da cultura.

Direito: Comunicar

Objetivo: Expressar-se, por meio das múltiplas linguagens, em diferentes situações comunicativas, bem como ter compreensão do que lhe é comunicado.

Direito: Conhecer-se



Objetivo: Conhecer-se a partir de um processo interativo que garanta a construção de sua identidade pessoal e cultural, entendendo seus direitos e responsabilidades de forma a desenvolver a autonomia e a autoestima.

### ***Orientações Didáticas***

A centralidade do processo educativo tem como ator principal a criança, sujeito de direitos, que aprende por meio das interações, experiências e relações estabelecidas com outras crianças e adultos e nos diferentes contextos culturais que vivencia.

É fundamental que as experiências de aprendizagem, relacionadas ao âmbito social, assegurem às crianças as quatro condições básicas: interação, continuidade, diversidade, espaço e materiais.

Estas condições possibilitam à criança exercer seu protagonismo, de modo a participar de práticas onde possa compartilhar vivências, relatar acontecimentos e fatos do cotidiano. Nos jogos simbólicos, as crianças têm a oportunidade de representar diferentes papéis e assim ressignificar o mundo social. Por meio da brincadeira a criança expressa seus sentimentos e conflitos e tem a possibilidade de reviver situações em diferentes contextos, reelaborando essas emoções e compreendendo o meio em que vive.

Outras possibilidades para que as aprendizagens no âmbito social sejam garantidas será oportunizar a criança a discussão de conflitos, rodas de conversas a partir de problemas cotidianos, formular suas próprias questões, levantar hipóteses, explicações, expressar suas opiniões, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos para que possam construir conhecimentos cada vez mais elaborados.

Envolver a criança em momentos de construção de regras de convivência social, a fim de que, tanto ela quanto os adultos, respeitem os combinados para promover o exercício da cidadania, a formação participativa e crítica.

Além disso, participar de diferentes tipos de brincadeiras exploratórias, de construção, tradicionais e jogos de regras, escolher os pares para brincar pode proporcionar as crianças uma ampliação do seu repertório cultural, recriando o mundo e atribuindo novos significados.



É fundamental considerar que cada criança possui um ritmo e uma forma peculiar de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de revelar emoções e curiosidades e de elaborar uma maneira própria de atuar nas diversas situações que vivencia.

Ao interagir com crianças da mesma idade e de idades diferentes, em situações coletivas, a criança terá oportunidade de se autoconhecer e, também, conhecer o outro, preocupando-se com o bem estar coletivo e individual. A escola é espaço para ampliar a possibilidade de cuidar de si e de ser cuidado (servir-se ao comer, ir ao banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes, amarrar os sapatos, organizar os materiais, vestir-se), de fazer amigos e manifestar suas preferências.

A identidade se constitui nas relações que estabelece com a diversidade de sujeitos nos diferentes espaços em contato com as diversificadas manifestações culturais que fazem parte do seu contexto de origem.

Para que a criança aprenda a conviver, valorizar e respeitar a diversidade, percebendo a pluralidade existente na sociedade deve participar de diferentes atividades culturais (visitas a museus, parques, teatros, exposições), utilizar-se de diferentes fontes de conhecimento (livros, revistas, jornais, internet, entrevistas as pessoas da comunidade), levantar hipóteses e registrar impressões e descobertas por meio das diferentes linguagens.

Faz-se necessário pensar na criança como centro do planejamento e participante ativa da organização do espaço, tempo e materiais como facilitadores da aprendizagem. Nesse contexto, privilegia-se a independência da criança no acesso e manipulação de materiais disponíveis ao trabalho. Assim, deve participar tanto da montagem e organização quanto da sua manutenção, pois ao utilizar os espaços, juntamente com os materiais oferecidos, a criança poderá ampliar seu ponto de vista e converter sua experiência cotidiana em conhecimento.

Na rotina da educação infantil, as experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais da comunidade local e as múltiplas linguagens que nelas estão inseridas, potencializando diferentes formas de construir o conhecimento, de modo interativo e lúdico. Dessa forma, o tempo deve ser organizado de modo a equilibrar a continuidade e inovação de atividades.

Para que as orientações didáticas se concretizem, é imprescindível que as práticas no cotidiano infantil sejam intencionalmente planejadas e avaliadas, considerando a relevância da



interação, da diversidade, da continuidade, dos espaços e materiais, pois o conhecimento a ser construído se dá nessas relações sociais estabelecidas.

### **3.4.2 Experiências Comunicativas/ Expressivas**

A linguagem é a capacidade humana de compartilhar significados, de expressar e de produzir sentidos. Essa capacidade nos torna sujeitos históricos e sociais de modo a produzir cultura e transformá-la.

Desde o nascimento, as crianças se apropriam da língua materna em situações diversificadas. A potencialização da comunicação, da organização do pensamento e da participação da criança na cultura, ocorre por meio das múltiplas linguagens: Verbal - Oral e escrita e Não Verbal: Gestual, plástica, visual, movimento, corporal, tecnológica, entre outras.

Direito: Conviver

Objetivo: Conviver com pessoas de diferentes faixas etárias no espaço escolar na interação com usuários da língua materna, libras, braile e outras, utilizando diferentes estratégias de comunicação e expressão

Direito: Brincar

Objetivo: Brincar cotidianamente, interagindo com os pares por meio da oralidade, da escrita e da leitura, com ou sem apoio de materiais, garantindo a ampliação da linguagem, a elaboração e a expressão do pensamento infantil e a ampliação da imaginação e criatividade;

Direito: Participar

Objetivos:

- Participar de variadas situações expressivas e comunicativas, apropriando-se gradativamente dos diversos usos das linguagens oral e escrita no desenvolvimento do pensamento, da imaginação e da expressão, elaborando suas próprias narrativas;



- Participar de situações de leitura e escrita, convencionais ou não convencionais, apropriando-se progressivamente dos usos e funções sociais da linguagem enquanto leitor e escritor.

Direito: Explorar

Objetivos:

- Explorar situações de oralidade, em que possam visualizar e escutar as falas dos colegas e dos adultos, desenvolvendo atitudes de respeito em relação ao que está sendo dito, percebendo gestos, expressões e entonações por meio das interações;
- Explorar leituras literárias e outros gêneros textuais em situações diárias que envolvam leitura pelo adulto e pela criança, explorando o acervo da escola, oportunizando a escolha de livros e outros portadores textuais;
- Explorar situações cotidianas de contato com a escrita nas quais as crianças possam escrever espontaneamente ou com o professor como escriba em contextos significativos.

Direito: Comunicar

Objetivo: Comunicar-se e expressar-se com o grupo de crianças e adultos, suas ideias, sentimentos, desejos, opiniões e preferências, por meio das múltiplas linguagens fazendo uso de recursos comunicativos verbais e não verbais, ampliando vocabulário nos diferentes contextos e situações de interação;

Direito: Conhecer-se

Objetivo: Conhecer-se, enquanto ser protagonista de sua aprendizagem, mediante sua identidade, construindo uma imagem positiva de si mesmo em contato com diversos grupos sociais e culturais, por meio de situações cotidianas que envolvam a leitura, escrita e oralidade;

### ***Orientações Didáticas***



O sistema linguístico é um processo de construção de um grupo social, em que os usuários da língua a transformam e são transformados por ela constantemente nas relações sociais. Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar que a criança já é usuária da língua antes mesmo de entrar na instituição escolar e que ela traz consigo suas experiências linguísticas. Caberá à escola, aqui concebida como um grupo social (CÂNDIDO, 1964), oferecer situações com propósitos comunicativos, de modo que se valorize a criança como sujeito histórico e a aproxime do uso social da língua.

Os projetos didáticos, as sequências didáticas e as atividades permanentes são bons contextos de aprendizagem, à medida em que colocam o uso da língua em situação comunicativa de prática social. Favorecem também a organização do tempo didático, pois permitem sucessivas aproximações, além de proporcionar a continuidade das experiências vivenciadas pela criança.

O trabalho por meio das modalidades organizativas favorecem a participação efetiva da criança, a interação, a organização do espaço e dos materiais, a diversidade de propostas e a continuidade do trabalho de forma articulada e contextualizada, aproximando os propósitos didáticos aos comunicativos, que vão ao encontro das experiências das crianças e, por isso, são significativas para elas. No entanto, para que isso ocorra é preciso que o adulto seja mediador nesse processo, fazendo as intervenções necessárias para que todas as crianças avancem em suas aprendizagens.

Vale ressaltar que as modalidades organizativas colocam a criança no centro da aprendizagem tanto no planejamento, quanto na realização das propostas: são condições para o protagonismo infantil e para o desenvolvimento da autonomia já que priorizam as interações e os agrupamentos diversificados. Ao realizar o trabalho em parceria com os colegas, as crianças têm a oportunidade de aprenderem umas com as outras; a organização do espaço e dos materiais como intervenções, potencializando a relação da criança com a experiência da aprendizagem; assim como a continuidade do trabalho, favorecendo o contato sucessivo da criança com a experiência e o avanço em seus conhecimentos sobre a linguagem.

Sendo uma construção histórica, a escrita passa a ser uma forma de organização que a sociedade encontrou para transpor a barreira do tempo e do espaço, possibilitando deixar informações ou qualquer outro tipo de registro para a posteridade.



Na escola, a escrita precisa atender aos reais propósitos dessa forma de organização, ou seja, deve servir para comunicar desejos, transmitir informações, saber mais sobre um assunto específico, buscar instruções e informações gerais ou informar algo a alguém. Assim estará a serviço da aprendizagem real e significativa.

Pensando o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, devemos considerar que as crianças já trazem consigo experiências do universo da escrita e pensam muito sobre ela, uma vez que permeia o nosso cotidiano. É papel fundamental da Educação Infantil propiciar as crianças situações em que possam refletir sobre a escrita, respeitando seus conhecimentos sobre essa cultura e suas concepções, garantindo que elas possam explorar ideias de como se escreve, para que e para quem se escreve, passando por etapas de erros construtivos para que cheguem a elaboração de uma escrita convencional.

Escrever envolve sempre uma intenção comunicativa que deve ser compartilhada com a criança. Suas escritas, ainda que não convencionais, devem ser consideradas e valorizadas na busca por ampliar seus conhecimentos a partir de diferentes práticas sociais. Trata-se de criar as melhores condições para que a criança experimente a expressão e a comunicação nas interações entre seus pares e adultos, na diversidade de propostas, na continuidade do trabalho, no planejamento do tempo, nos espaços e materiais e na mediação de um adulto.

No cotidiano da escola as crianças têm a oportunidade de observar vários aspectos da linguagem escrita como, por exemplo: quando o professor disponibiliza um cartaz com os nomes dos alunos da sala ou um cartaz de uma cantiga ou parlenda, criando um ambiente alfabetizador, oportunizando o contato com diferentes suportes e gêneros textuais; quando são enviados bilhetes aos pais; nas atividades de leitura, seja pelo professor ou pelo aluno; na leitura de livros; nos murais da escola; no cardápio da merenda; quando participam de narrativas ditadas ao professor e acompanham a sua escrita, entre outros momentos.

Lembramos que, o que melhor traduz um ambiente alfabetizador é a qualidade materiais escritos e o uso que se faz da leitura e da escrita em sala de aula, portanto, o acesso a esses materiais e seu uso precisam ser facilitados e mediados pelo professor, para que haja interação e ampliação do seu repertório de linguagem escrita. Uma das maneiras de dar voz à criança é o professor se colocar como escriba nos textos ditados ou produções coletivas, dando-lhe condições para que produza seus textos de forma a intervir na organização e refletir na escrita das palavras.





Pensando na importância da interação entre as crianças para troca de saberes, o educador deve propor agrupamentos produtivos por aproximação das hipóteses de escrita, para que avancem em suas produções, como: textos colaborativos em duplas, trios, etc.

O nome próprio é referencial para a criança construir outras palavras. Sendo um recurso estável, deve servir de base para a construção e reflexão de outras escritas, como: listas, bilhetes, parlendas, trava línguas, cantigas e narrativas, entre outros. É importante propor situações em que o uso do nome se faça presente e necessário, como exemplos: marcar o nome nos pertences pessoais, registrar o próprio nome com apoio do crachá, registrar o nome dos colegas de classe em situações específicas, como o ajudante do dia, entre outros. Em determinados momentos, pode-se propor escritas do nome próprio em duplas ou em grupos para troca de saberes entre as crianças, oferecer tarjas com os nomes dos alunos e ter a sua disposição no ambiente escolar cartazes com os nomes de todas as crianças do grupo para servir como suporte e referência em suas escritas.

É importante proporcionar à criança, momentos em que possa realizar escritas espontâneas, individuais ou em grupos, de forma a adquirir o gosto e o prazer pela escrita e, para que se sinta segura e autônoma em suas produções. Os cantos são espaços privilegiados para que o adulto possa intervir nas produções escritas da criança. Nesses espaços devem ser disponibilizados materiais e recursos, como: alfabeto móvel, jogos e recursos tecnológicos, para que os alunos realizem escritas com propósito social.

Todas as propostas mencionadas acima devem ser pensadas com o objetivo de despertar e desenvolver o comportamento escritor da criança e a reflexão do sistema linguístico.

Em relação à leitura, a escola tem como um de seus objetivos, possibilitar à criança o acesso orientado e sistematizado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a constituição do cidadão. Uma vez que a leitura e a escrita são processos que se revelam na interação, é importante que o adulto atue junto à criança como um usuário ativo e interessado da linguagem.

No universo escolar deve ser proporcionado à criança momentos diários de leitura pelo adulto como intérprete. Ao ler para a criança, reforçam-se as narrativas, as ideias e falas dos autores. Neste contexto, é importante frisar que a criança lê sem saber ler, escreve sem saber escrever, portanto a possibilidade de experimentar a leitura, mesmo sem saber ler convencionalmente, ampliará sua compreensão do sistema de leitura e escrita.



Para desenvolver o comportamento leitor são fundamentais o contato da criança com a escuta de vastos gêneros textuais de qualidade e em diversos suportes, pressupondo a construção de determinados procedimentos: comentar, compartilhar ou recomendar leituras, discutir com parceiros diferentes interpretações, problematizar as ideias do texto, antecipar a leitura, reler textos mais apreciados, comparar um autor com outro ou várias obras do mesmo, entre outros.

Desta forma, as leituras em roda tornam-se uma atividade permanente com frequência diária, realizadas em espaços diversificados e utilizando-se dos mais vastos gêneros textuais, bem como livros em diferentes Línguas: língua portuguesa, em Braille, Libras e outras.

Os momentos de leitura devem ser planejados, considerando as estratégias: antes, durante e depois. Antes da leitura: compartilhar os motivos da escolha, oferecer informações sobre o tema e o autor são comportamentos indispensáveis para envolver as crianças na leitura. Durante a leitura: garantir e respeitar a potencialidade da criança, pois o interpretante se torna referência de leitor, portanto deve manter a entonação, mostrar sentimentos adequados de acordo com a leitura, sendo fiel ao texto, de maneira a manter explícito o ato de ler e contar histórias de modo a manter toda a complexidade das histórias e seu vocabulário, realizando a leitura na íntegra. Desta forma, a criança se apropria da leitura socializando e discutindo com outros leitores apreciações, pareceres, dúvidas e critérios de escolha. Após a leitura, pode-se propor uma troca de pontos de vista sobre a obra lida, com a finalidade de dar sentido ao texto.

Para tanto, os espaços têm que ser pensados em organização e acesso para as crianças, sendo planejados e adequados à sua altura e interesses, por exemplo: cantos de leituras, bibliotecas, carrinhos, malas e caixas de leitura que possam ser levados para vários espaços, tais como: quadra, pátio, embaixo de uma árvore, gramado entre outros.

A criança deve ter acesso a livros de boa qualidade literária, oportunidades de explorá-lo por conta própria, sendo um leitor em potencial de acordo com sua hipótese de leitura. É importante que ela escolha suas leituras, que os livros possam ser levados para casa, que a leitura possa ser retomada pela própria criança e também por outros interpretantes.

Muitas das possibilidades de aprendizagem apontadas anteriormente podem ser desenvolvidas por meio de projetos didáticos, que são formas de organizar o trabalho, articulando propósitos didáticos e comunicativos, tornando situações de aprendizagens mais



atuais e correspondentes às que são vivenciadas fora da escola. Como exemplos de projetos, podemos citar: Sarau literário, Indicações Literárias, etc.

O desenvolvimento da oralidade da criança ocorre nas vivências interacionais e diversificadas, pois se sabe que a fala depende das situações comunicativas. Desta forma, é importante promover tempo, espaço e materiais para garantir esses momentos.

As interações podem promover situações dialógicas que possibilitem à criança se comunicar e expressar sobre seus desejos, opiniões, interesses, anseios, curiosidades ou estranhamentos e medos que traduzem suas aprendizagens cotidianamente. Tais situações permite que a criança aprenda a se colocar nos diversos discursos, portanto se faz necessária a sua participação no planejamento das vivências, comunicando suas intenções e considerando a sua leitura de mundo.

A continuidade precisa ser considerada nas diferentes situações comunicativas e expressivas para que as crianças participem de momentos que propiciem a ampliação de vocabulário por meio de conversas em roda, reconto e narração de histórias, relatos de experiências, compartilhando informações, dramatizações, brincadeiras cantadas e de faz de conta, entre outros. Instituir estratégias que incentivem a linguagem oral nos diferentes espaços escolares, como: refeitório, parque, pátio, quadra e outros ambientes, utilizando-se inclusive de recursos tecnológicos que promovam situações cotidianas de registros através de filmagens para que as crianças percebam as relações por elas constituídas.

Para que as ações citadas aconteçam é necessário tempo, interações com os diversos pares e agrupamentos, além de muitas oportunidades para que as crianças se expressem. Nesse sentido, as modalidades organizativas bem atendem a essas condições.

É fundamental que a criança vivencie situações em que a linguagem formal seja valorizada e que essas situações permitam elaborar previamente o que necessita e deseja comunicar e expressar. Para tanto, pode ser inserida em contextos que favoreçam tais aprendizagens, em ambientes provocativos com propostas planejadas que possibilitem diálogos estruturados dentro de uma perspectiva mais ampla e que ultrapasse a informalidade, como por exemplo, propostas de roteiros de entrevistas, na socialização para outros grupos de conhecimentos já estudados dentro de um projeto ou sequência, na preparação e orientação de uma receita ou em debates sobre assuntos do cotidiano de grande repercussão em uma assembleia de alunos, por exemplo.



O desenvolvimento da comunicação e expressão perpassa o envolvimento da criança com os diferentes agrupamentos, por isso, as conversas em roda precisam ser atividades permanentes e ocorrer diariamente, pois as experiências providas dessas interações num ambiente falante, rico em oportunidades, realizados nos diferentes espaços instigam ao longo da educação infantil múltiplas aprendizagens que expandam as possibilidades comunicativas e expressivas da criança.

### **3.4.3 Experiências Artísticas**

A criança como um ser potente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pode viver sua infância com autonomia e criatividade de forma ativa por meio de interações com diversos atores sociais, constituindo sua identidade, a fim de que ela possa se relacionar com o mundo, compreendê-lo, recriá-lo e ressignificá-lo.

Assim, a Arte possibilita que a criança desenvolva sua poética pessoal, amplie seu conhecimento, capacidade criadora e desenvolva suas potencialidades humanas. Ao apreciar, criar, buscar, interpretar, expressar, explorar diferentes materiais, estruturados ou não, assim como recursos tecnológicos, ela constrói sentidos e valores, desenvolve sua sensibilidade, fortalecendo e assegurando sua autoria nas múltiplas linguagens. A partir do encontro com as diversas manifestações artísticas, dentro e fora da escola, em espaços como museus e salas de espetáculos e em sua comunidade, a criança entra em contato com músicas, imagens, esculturas, instalações, filmes, fotografias, dança, teatro, poesia e literatura, sendo provocada a desenvolver a autoexpressão, encantando-se pela descoberta, de forma lúdica, inventiva, na singularidade das diversas culturas.

**Direito:** Comunicar

**Objetivo:** Comunicar-se por meio das diferentes linguagens artísticas estabelecendo uma relação dialógica com o outro e com o mundo, tendo acesso a diferentes formas de produção nas dimensões da sensibilidade, da estética e da poética de forma a representar seus sentimentos e suas realidades imaginárias.



**Direito: Brincar**

Objetivo: Brincar diariamente, de diferentes formas, espontaneamente ou a partir de desafios e propostas poéticas, criando e renovando seu repertório e gosto estético ao interagir com diferentes parceiros por intermédio de músicas, histórias, elementos de outras culturas, manipulação de brinquedos, jogos e objetos sem categorização por gênero.

**Direito: Conhecer-se**

Objetivo: Conhecer-se e compreender o mundo, por meio das experiências artísticas e do contato com as múltiplas manifestações culturais, elaborar um modo próprio de pensar, construindo e reconstruindo, selecionando, reelaborando a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte. A criança ressignifica o que ocorre à sua volta, reconhecendo-se como ser potente e capaz de agir, sentir, se expressar nas diferentes linguagens, desenvolvendo sua percepção, imaginação, sensibilidade, ludicidade e criatividade de maneira singular.

**Direito: Explorar**

Objetivo: Explorar e manusear diferentes objetos e materiais desenvolvendo a autonomia e o encantamento pela descoberta, pela criação e interação, possibilitando a ampliação cultural, o diálogo com o mundo e a valorização e o cuidado com o outro.

**Direito: Participar**

Objetivo: Participar tanto no planejamento como na realização de recitais de poesia, contação de histórias, da escolha de brincadeiras, exposição de artes e fotografias (na escola ou outros lugares), criando, buscando, interpretando, expressando suas opiniões e comentários a respeito das manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico nas diferentes linguagens.

**Direito: Conviver**

Objetivo: Conviver e se relacionar com o mundo, ressignificando-o por meio das experiências nas diferentes linguagens artísticas. Individual e coletivamente, a criança deve



produzir, apreciar, fruir e valorizar a própria produção artística e a dos colegas, respeitando as diferentes culturas, as identidades e as singularidades, aprendendo a relacionar-se e superar conflitos.

### ***Orientações Didáticas***

Na educação infantil, a aprendizagem nas múltiplas linguagens da Arte são potencializadas por meio das modalidades organizativas: projetos didáticos, sequências didáticas e as atividades permanentes, nas quais a criança se desenvolve como protagonista de sua aprendizagem e amplia seu repertório estético, criativo e expressivo.

Compartilhar os trabalhos realizados pelas crianças, por meio de exposições, propiciando experiências estéticas e sensoriais, é um bom exemplo de atividade permanente que permite a formação de todos na escola.

Quando as linguagens se integram por meio dos projetos, narrativas orais, música e brincadeiras a criança pode se tornar produtora de uma cultura própria, com visão de mundo influenciada pelo contexto social em que ela vive, pois elas não somente reproduzem o mundo, elas o recriam.

### ***ARTES VISUAIS***

A criação artística da criança deve passar por uma diversidade de vivências, como pintar objetos, experimentar diferentes texturas, arranhar, escorrer, borrifar, sobrepor em camadas, modelar, pintar, recortar e colar, raspar, imprimir, carimbar, desenhar no chão, na areia, nos muros com diversos tipos de materiais e até mesmo desenhos no próprio corpo. Tais situações proporcionam interpretações da produção em artes visuais e se relacionam com a sua própria forma de fazer artístico, ocasionando o desenvolvimento dela como protagonista de seu aprendizado. Essas situações tornam-se significativas para a criança, quando, por exemplo, ela percebe que desenhar não é apenas representar algo, mas uma possibilidade de se resolver



uma questão, uma iniciativa própria, um desafio proposto pelo educador, uma experimentação e se apropria de elementos da linguagem do desenho.

Dessa forma, as crianças devem ter acesso a diferentes produções visuais que poderão inspirar diferentes modos de representação: cor, luz, pinturas, desenhos, esculturas, arquiteturas, brinquedos, bordados, entalhes, modelagem, colagem, gravuras, fotografias, instalações, pesquisas em livros, visitas a museus e outros espaços de manifestações da Arte. Nos ateliês, dentro da sala de aula ou em espaços externos, a criança pode dedicar-se ao desenvolvimento de projetos pessoais, ideias próprias, inspirações e curiosidades atendendo a critérios como acesso a materiais e continuidade de tempo. Todo campo visual oferece também informações para a criança e amplia sua percepção de espaço, que potencializa seu processo criativo: o interpretar, sentir, refletir, imaginar e criar significados ao se expressarem por meio de suas próprias produções artísticas. Outro aspecto importante é assegurar à criança a oportunidade de retomar, refazer, concluir e reconstruir uma produção, visando a continuidade do fazer artístico que conduz a criança a conhecer suas potencialidades humanas e possibilita a ampliação cultural, o diálogo com o mundo, a valorização e cuidado com o outro.

### *TEATRO*

A linguagem teatral está presente no cotidiano da criança e é indissociável das atividades vividas por elas, seja quando assiste TV, lê um livro, ouve ou canta uma música. Apreciar e ser espectadora ou atuar em apresentações teatrais permeiam o faz de conta e a imaginação. A linguagem lúdica, permite explorar o fazer teatral de diversas maneiras: a criança se utiliza dos recursos como expressões faciais, gestuais e corporais, mudanças no tom da voz, quando finge ser um personagem.

A criança deve ter acesso aos mais diferentes tipos de materiais e modelos expressivos, que ampliam o processo criativo: fantasias, máscaras, roupas, maquiagem, móveis, cenários, fantoches, sombras ou animação de objetos. Os espaços devem permitir que as manifestações infantis ganhem vida, pois a criança irá mobilizar seus aspectos motores, afetivos e intelectuais, movimentando-se, expressando-se, falando e cantando, dando significado para sua atuação.





Por meio dos jogos simbólicos, a criança elabora um enredo, compartilha sua ideia, interage e socializa-se com outras crianças. O ambiente deve ser flexível com materiais estruturados ou não, oportunizando à criança a participação efetiva na construção teatral, pois, nessas situações, ela pode apropriar-se das diferentes formas teatrais, a fim de adquirir elementos que irão colaborar na construção de criações coletivas, estimulando o fazer teatral na confecção de cenários, figurinos, enredos, na utilização de recursos teatrais como iluminação, sonoplastia tornando-se consciente de que sua participação como ator ou plateia é de igual importância.

### *DANÇA*

Criar movimentos diferentes, inserindo brincadeiras e jogos divertidos, numa constante interação com os colegas da mesma idade ou de diferentes faixas etárias, deve fazer parte da rotina das crianças. A dança é articulação entre dançarino, som, movimento e espaço. Para que esse conhecimento seja significativo é fundamental que a criança experimente o movimento, improvisação, composições coreográficas e processos de criação a fim de conhecer, explorar e experimentar diferentes maneiras, de se deslocar pelo espaço e interagir com os colegas, percebendo e acompanhando ritmos e melodias.

A escolha das músicas é parte essencial da articulação entre os conteúdos da dança. É importante ainda, ampliar as referências, abrindo a possibilidade de apreciação de vídeos e fotos de espetáculos coreografados. O educador pode ser uma boa referência para as crianças, desenvolvendo atividades de exploração de movimentos junto com elas.

Para tratar do espaço que cada um ocupa, é necessário abordar aspectos como os planos (largura, profundidade, altura), as direções (à esquerda, à direita, à frente e ao fundo), a distância (perto ou longe) e os níveis da dança (alto, médio e baixo). Agachadas, sentadas e até mesmo deitadas no chão, as crianças percebem que existem diferentes possibilidades de se mover ao som de uma música.

### *MÚSICA*

A música deve estar inserida no cotidiano das crianças nas escolas, proporcionando o compartilhar e o fazer música com alegria e sensibilidade. Ao trabalhar com os sons a criança



desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar, ela desenvolve sua coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons, ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Entre versos e rimas, noções de intensidade e pulsação, sonorizações de histórias, as crianças podem integrar a socialização e a reflexão em grupo.

Com a ajuda do professor, podem construir diferentes instrumentos musicais e ampliar e refinar seu repertório de canções, brinquedos de roda, jogos musicais. Improvisar em grupo possibilita às crianças coordenar e criar pequenas frases musicais e diferentes sons. O registro gráfico do som é outro elemento muito importante, esses desenhos podem ser comparados, relidos pelo grupo como partituras não convencionais. Diversos materiais podem ser utilizados para enriquecer esse processo, tais como: linhas, miçangas, sementes, tampinhas ou elementos da natureza, que favorecem associações com diferentes parâmetros sonoros.

É importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja diversificado, por exemplo, músicas clássicas, populares, regionais, instrumentais, cantadas. Assim, a criança vai se encantando pela descoberta na apreciação e no fazer musical, e dessa forma são incentivadas à falar cada vez mais sobre a música: suas características, instrumentos, sentimentos despertados, favorecendo o processo de construção do conhecimento desenvolvendo e ampliando o gosto e o repertório musical, beneficiando o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e a sociabilidade.

#### **3.4.4 Experiências Corporais**

Desde o nascimento, a criança utiliza o movimento como sua principal forma de expressão. O contato com o mundo por meio das experiências, vivências e interações é essencial na construção do ser humano. Considerando que o educar e o cuidar são indissociáveis em todas as nossas práticas, é de fundamental importância estarmos atentos às necessidades cognitivas, afetivas, sociais e biológicas. De acordo com Celente (2015 apud BRACHT, 1989), o movimento corporal adquire formas variadas sob a influência de diversos contextos histórico-sociais. Desta forma, a cultura corporal organiza os elementos das práticas corporais elaboradas e sistematizadas ao longo da história da humanidade. Estes elementos são: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as atividades rítmicas, atividades do



cotidiano, as ginásticas, entre outras possibilidades. Sendo assim, todas as crianças na Educação Infantil, à medida que têm oportunidades de vivenciar e experimentar as práticas corporais, constroem e reconstróem os sentidos e significados relativos ao conhecimento de si e do mundo. É necessário garantir na proposta pedagógica para todas as crianças, inclusive as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, acessibilidade aos materiais, espaços, deslocamentos e movimentos amplos.

Silva (2010) entende que é na dimensão da experiência que se concretizam as relações empreendidas pelas crianças na condição de sujeito. Segundo o autor, é nesta relação que se percebe que as crianças não são apenas meros correspondentes ou “respondentes” dos objetivos formulados pelos professores, mas que elas podem “recuperar o direito de serem autores de sua própria cena” (p. 64).

Direito: Conviver

Objetivo: Interagir nos diversos espaços, internos e externos, utilizando as diferentes linguagens, respeitando as singularidades e as diferenças de cada indivíduo, bem como construindo relações democráticas.

Direito: Brincar

Objetivo: Brincar cotidianamente para usufruir das práticas corporais relativas às culturas infantis, **intervindo** sobre as mesmas, utilizando a imaginação e a criatividade.

Direito: Participar

Objetivo: Participar nas diversas atividades desde o planejamento, na escolha de brincadeiras, materiais, espaços, manifestando suas preferências e opiniões nas tomadas de decisões e nas relações interpessoais construindo autonomia.

Direito: Explorar

Objetivo: Explorar os gestos, mímicas, os movimentos, sons, testando os materiais estruturados e não estruturados de diferentes formas e em diferentes espaços, de modo que as experiências individuais e coletivas respeitem o tempo de organização e reorganização da ação da criança.



Direito: Expressar/Comunicar

Objetivo: Expressar sentimentos, emoções, opiniões, necessidades, desejos, por meio das diferentes linguagens corporais, podendo ou não se utilizar da linguagem oral.

Direito: Conhecer-se

Objetivo: Construir a sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características e suas potencialidades nas interações e brincadeiras. Conhecer o próprio corpo e os limites e possibilidades na sua relação com o tempo e o espaço, conquistando a noção de autocuidado.

### ***Orientações Didáticas***

É importante garantir boas práticas que coloquem a criança como o centro do planejamento, considerando-a sujeito de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, independente de suas condições físicas, motoras e intelectuais, ou ainda das relações étnicas, raciais, sociais e de gênero. Cabe à escola valorizar os jogos e brincadeiras que fazem parte do acervo cultural da comunidade, oferecendo outras possibilidades para que a criança possa ampliar o seu repertório.

A regularidade e a frequência das atividades favorecem o desenvolvimento e asseguram a ampliação do conhecimento da criança.

É papel da escola garantir à criança a ampliação do seu repertório corporal por meio das interações, diversidade, espaços e materiais e a continuidade oferecendo múltiplas possibilidades.

As manifestações da cultura corporal, jogos e brincadeiras são elementos privilegiados para o trabalho corporal, constituindo um repertório de movimentos que são atividades prazerosas e de desafios corporais para as crianças. Ressalta-se que não se pode somente preservar o patrimônio cultural, mas deve-se, também, recriá-lo com as crianças, de modo a construir um repertório próprio. Este repertório poderá ser construído por meio da escuta da criança e da participação das famílias, por meio de pesquisas, projetos, sequências didáticas e atividades permanentes.



A criança deve ter oportunidades de se organizar individual e coletivamente, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes, não apenas os da sua própria turma, de forma livre ou mediada, nas experiências com exploração e manipulação de materiais estruturados e não estruturados, nos diferentes espaços, nos cantos diversificados, circuitos historiados e brincadeiras cantadas. O jogo simbólico ganha importância e o espaço poderá ser enriquecido com diferentes elementos. Por exemplo: tecidos se transformam em cabanas e adereços, caixas de papelão se tornam meios de transporte, dentre outras possibilidades.

Nos deslocamentos individuais e coletivos, em pequenos ou grandes grupos, entre os espaços internos e externos, distintos da sala de referência, é desnecessária a organização das crianças em filas.

É pela exploração de se movimentar que a criança descobre seus limites e possibilidades, os sons que produz, o espaço que seu corpo e o corpo do outro ocupam e o tempo que necessita para realizar os movimentos. Constrói a noção do eu, considerando que cada um tem o seu tempo e necessita de ampla gama de oportunidades, por meio de atividades rítmicas (danças, ginásticas), rodas cantadas, teatro, na criação de cenário, enredos, jogo de regras e tabuleiro.

A partir de uma história contada ou criada, as crianças ampliam as possibilidades simbólicas do espaço, transformando-o em cenário para a brincadeira. No ato de auxiliá-la na organização do espaço, elas podem, também, participar de jogo de construção em uma dimensão maior, atuando como protagonista no planejamento e execução das atividades.

As situações em que as crianças explorem e ampliem o repertório motor, vivenciando experiências manipulativas, locomotoras e estabilizadoras, são excelentes oportunidades e favorecem a descoberta de suas potencialidades, desde que sejam encorajadas a participar e a superar os seus limites. A divisão dos movimentos nestas três dimensões é apenas didática e orientadora da organização dos conteúdos. Na prática com as crianças, os diferentes movimentos podem aparecer livremente, independente do planejamento.

Dessa forma, deve-se garantir propostas que envolvam movimentos de encaixar objetos de diversos tamanhos, formas, pesos, empilhar, recolher, pinçar, arremessar, rebater, receber, quicar, correr, escalar, rolar, equilibrar-se, saltar, entre outras variações possíveis destas e de outras manifestações corporais. Além disso, deve-se procurar inserir a criança em outras



práticas culturais como as esportivas, circenses, lutas, de acordo com as possibilidades surgidas.

### **3.4.5 Experiências de Investigação e Representação da Natureza e Cultura**

As crianças criam, imaginam, investigam, questionam, buscando compreender o mundo social e natural em um processo de encantamento. Para isso observam, realizam comparações, elaboram suas próprias hipóteses interpretando os fenômenos relativos à natureza e à cultura.

Nas experiências sistematizadas de mediação da criança na sua relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta e com os conhecimentos produzidos pela humanidade ela elabora sentidos pessoais criando e recriando novos saberes e culturas.

A relação da criança com manifestações culturais, sociais, naturais e científicas se dá na indagação, na possibilidade de vivenciá-la a partir da pergunta e não das verdades inquestionáveis.

Assim, numa perspectiva histórica atuando sobre a natureza que o homem, na luta pela sobrevivência e na interação com outros homens, foi transformando o meio natural e construindo relações sociais. Nesse processo, aprendeu a se cuidar, a se defender, a se proteger, criou instrumentos, regras de conduta etc. É nessa relação com a natureza e com outros membros da nossa espécie que o homem constrói cultura e, ao mesmo tempo, sua subjetividade (...) é na sua relação com a cultura, mediados por outros sujeitos sociais, que os membros da nossa espécie constituem sua identidade e transformam a natureza (FARIA e SALLES, 2012, p. 80).

Direito: Conhecer-se

Objetivo: Conhecer a si mesmo, o outro e como parte integrante de um grupo social e do meio ambiente, reconhecendo e incorporando no seu dia-a-dia atitudes de cuidado consigo próprio, com o meio e com o outro.

Direito: Conviver

Objetivos:



- Conviver com outras crianças e adultos identificando, valorizando e respeitando as diferenças individuais e dos grupos sociais, ampliando seus conhecimentos sobre os mesmos.
- Conviver e explorar o meio ambiente no seu sentido mais amplo, explicando os fenômenos observados, na articulação com novos conhecimentos e desenvolvendo atitudes necessárias à preservação e conservação.

Direito: Brincar

Objetivo: Brincar com materiais estruturados, não estruturados e elementos da natureza interagindo com diferentes parceiros, assumindo papéis, construindo conhecimentos, criando e recriando as culturas infantis.

Direito: Participar

Objetivo: Participar com protagonismo, das diferentes situações do cotidiano buscando explicações e levantando hipóteses utilizando procedimentos de pesquisas, tais como: selecionar os materiais, consultar índices, explorar imagens, entrevistar pessoas.

Direito: Explorar

Objetivo: Explorar e ampliar saberes sobre o meio social e natural reconhecendo suas características e relações.

Direito: Comunicar

Objetivo: Expressar saberes relacionados ao meio social e natural utilizando-se de múltiplas linguagens, ampliando os conhecimentos adquiridos nas interações, de forma a atribuir sentido aos fenômenos observados.

### ***Orientações Didáticas***

As experiências de investigação e representação da natureza e cultura deverão favorecer a nutrição da **curiosidade** e do **espírito criativo e investigativo** da criança, aproximando-a





cada vez mais dos conhecimentos socialmente construídos, articulando a formulação de conceitos científicos e a ação da criança.

Nesta perspectiva, as temáticas não deverão ser tratadas como verdades absolutas, mas como oportunidades de discussão, comparação, elaboração de hipóteses, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos, garantindo a interação entre as crianças, a continuidade e a diversidade das experiências e a exploração de diferentes espaços e materiais.

Desta forma, destaca-se a importância do professor ter clareza da leitura de mundo que a criança faz para assim trazer novos saberes e provocações, colocando-a em conflito frente a problemas e diversos materiais de apoio, que favoreçam o avanço de seus conhecimentos.

As Experiências de Investigação e Representação da Natureza e da Cultura podem ser vivenciadas, na Educação Infantil, por meio de diferentes estratégias. Evidencia-se, nas escolas municipais, o desenvolvimento de vários projetos, inclusive no formato de agenda ambiental escolar, pois, o trabalho com os mesmos, possibilita a interação entre as crianças, o planejamento dos espaços e materiais que serão explorados, a diversidade das propostas e a continuidade das experiências.

- Buscando-se garantir o protagonismo infantil, a pesquisa oportunizará, às crianças, vivenciarem procedimentos de pesquisador, tais como:
- Consultar diferentes fontes (livros, internet, jornal, revista);
- Consultar mapas, globo terrestre e demais representações da realidade (cartografia);
- Exercitar a observação atenta, em diferentes contextos;
- Produzir e analisar registros diversos (fotos, desenhos, escritas – ainda que não convencionais), objetivando acompanhar as experiências e também comunicar as conclusões e resultados;
- Realizar experimentos e manipular materiais diversos;
- Fazer entrevistas, manipulando recursos tecnológicos, tais como gravadores, filmagens, dentre outros.
- Levantar hipóteses, confrontar e respeitar as diferentes ideias.

No processo de pesquisa é fundamental que as crianças interajam entre si, trocando ideias, confrontando saberes, expondo suas opiniões pessoais e que a elas seja garantido contato com um ambiente rico em possibilidades e que favoreçam a construção do conhecimento. Tal procedimento exige um cuidado/olhar atento do professor em relação ao



tempo da pesquisa e a continuidade da experiência, a fim de que a criança construa gradualmente os saberes relacionados.

As experiências com hortas e jardins são recursos que auxiliam a criança a observar o ciclo das relações entre os seres vivos e não vivos, manipulando e explorando o ambiente natural. Nestas situações reais, as crianças terão contato com o processo de transformação e interdependência entre os elementos envolvidos.

O acompanhamento dos processos de manutenção das hortas e jardins garante a continuidade necessária à produção de sentido pela criança, à elaboração de novos saberes, não somente relacionados ao plantio, podendo se estender aos assuntos referentes à alimentação saudável, aproveitamento integral de alimentos, sustentabilidade, agricultura do ponto de vista econômico e das relações de trabalho, cadeia alimentar, situações da atualidade relacionadas à saúde e problemas do meio ambiente (alagamentos, alterações climáticas, desmatamentos, etc.), observação e análise das transformações das paisagens naturais e as relações que se estabelecem nos ambientes alterados.

Levando-se em conta a importância de garantir a diversidade de experiências, vários tipos de horta autossustentáveis poderão fazer parte do cotidiano da educação infantil (horta vertical, horta em vasos, horta em canteiros), alternando também os produtos a serem cultivados por exigirem procedimentos de cuidados diferenciados, tais como, plantas que necessitam de sementeira, cova, sulco, horta para alimentação, produtos medicinais, temperos e ervas aromáticas.

O jardim além de oportunizar as experiências descritas acima, também contribui com a construção de valores relacionados a tomada de consciência da preservação e conservação do patrimônio.

Outras estratégias que favorecem o contato e a interação da criança com a natureza são as visitas a espaços públicos e privados, tais como praças, jardins, parques, Jardim Botânico, Mata Ciliar, CREAM e o próprio entorno da escola. Também pode-se contar com palestras, entrevistas com especialistas, assistir ou produzir documentários que aproximem os alunos dos assuntos relacionados ao meio ambiente.

É importante que as crianças tenham experiências com elementos da natureza (chuva, vento, fogo, terra, luz/sombra) desenvolvendo uma postura investigativa, confrontando suas



hipóteses e explicações mitológicas com as situações vivenciadas, sendo fundamental que elas utilizem todos os seus sentidos na exploração do meio físico e natural.

As experiências relacionadas à cultura buscam levar as crianças ao contato com as diferentes manifestações, construindo a sua identidade e reconhecendo-se como integrante de grupos sociais, respeitando e valorizando a diversidade cultural e étnica.

Os projetos são bons contextos de aprendizagem para se trabalhar o reconhecimento e a valorização de diferentes povos, pois contemplam a observação e análise das transformações espaciais (por meio das mudanças arquitetônicas), das relações ao longo do tempo e a construção da história local.

É importante também manter atenção especial às diversas fontes (livros, vídeos, revistas, jornais, CDs, pessoas mais experientes, internet, documentários, fotos, pinturas, entre outros) que retratem ou que coloquem as crianças em contato com a diversidade de informação. Visitas à pinacotecas, museus, parques, teatros, mostras e eventos culturais, cinemas, apresentações musicais, contribuem sensivelmente para a ampliação do repertório dos conhecimentos sobre a cultura historicamente construída pela sociedade.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças, na interação com seus pares, podem assumir diferentes papéis, criando enredos variados, apropriando-se e recriando regras, hábitos, costumes, culturas, vivenciando valores e situações de resolução de conflitos, atribuindo sentido e significado às relações e aos objetos que as cercam. Esses momentos devem ser planejados, levando-se em consideração a variedade de materiais (estruturados e não estruturados), os locais de desenvolvimento dos enredos e o tempo da experiência.

Sabendo-se que o cuidar e o educar, na educação infantil, são indissociáveis, o autocuidado e a saúde deverão ser experienciados, fundamentalmente, por meio de procedimentos diários, a fim de se construir os hábitos e as atitudes necessários à manutenção e à promoção da saúde individual e coletiva.

É importante o envolvimento das crianças nas diversas campanhas que estão sendo divulgadas socialmente, tais como: vacinação infantil, combate ao Aedes Aegypti, à propagação de viroses, segurança no trânsito, problemas locais, dentre outros.



### **3.4.6 Experiências de Investigação e Representação de Forma, Espaços, Tempo, Quantidade e Medida**

Antes mesmo de entrar na escola, as crianças em seu cotidiano, tem contato com a linguagem matemática. Exploram, observam, quantificam, fazem medições, classificam, comparam pesos, tamanhos, criam formas de registros, enfim, interagem com os conceitos matemáticos buscando formas de compreender o meio em que vivem.

Cabe às Instituições de Educação Infantil articular essas experiências extraescolares com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos. Para tanto, é preciso organizar situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os (MONTEIRO, 2010).

Nesse sentido, é preciso garantir às crianças o direito a aprendizagem que não seja limitado a conceitos, mas sim que elas possam ser capazes de estabelecer relação entre os conceitos e seu uso nos diversos contextos sociais, possibilitando o protagonismo da criança.

É papel do professor planejar suas ações de modo a conceber a criança como sujeito potente, que tem ideias próprias, capaz de se desenvolver, construir e ampliar os conhecimentos, ou seja, o sujeito que produz e transforma a cultura.

Direito: Conviver

Objetivo: Conviver, interagindo coletivamente, explorando materiais com características diversas, descobrindo semelhanças e diferenças entre os objetos e socializando as hipóteses levantadas diante de uma situação proposta.

Direito: Brincar

Objetivo: Brincar com diferentes materiais, representando as situações do cotidiano em um contexto simbólico, explorando e transformando objetos e elementos da natureza.

Direito: Explorar

Objetivos:



- Explorar e manipular objetos e elementos diversificados, em contextos reais e de faz-de-conta, reagrupando-os, classificando-os e ordenando-os;
- Explorar uma situação problema levantando hipóteses, confrontando posições e validando-as.

Direito: Participar

Objetivo: Participar de situações problema que envolvam os conceitos matemáticos, levantando hipóteses, explicando e validando suas impressões.

Direito: Comunicar

Objetivo: Compartilhar seus saberes entre os pares, frente suas observações, hipóteses levantadas, registros e explicações das propostas vivenciadas.

Direito: Conhecer-se

Objetivo: Relacionar-se com crianças e adultos, participando de experiências diversificadas, expressando seus saberes, impressões, ideias e opiniões.

### *Orientações Didáticas*

A **experiência de investigação e representação de forma, espaço, tempo, quantidade e medida** deve ser trabalhada de forma contextualizada, pois as ideias matemáticas são compreendidas pela criança de maneira não fragmentada, ou seja, ela articula os saberes que já possui com suas novas aprendizagens.

É fundamental que as crianças atribuam significados aos conhecimentos matemáticos, por meio da resolução de problemas, pois constroem o conhecimento quando são desafiadas a buscar soluções para suas hipóteses. Para tanto, é preciso que o professor planeje ações e intervenções adequadas que promovam o avanço da criança.

### *NÚMEROS E SISTEMA DE NUMERAÇÃO*



Antes de entrar na escola, as crianças já possuem o contato com os números em diversos contextos: coleção, brincadeiras, contagem de objetos variados, preços de produtos, idade, número da casa, do telefone, da roupa, do calçado etc.

Cabe à escola articular e sistematizar essas experiências cotidianas com os saberes a serem construídos sobre o sistema de numeração, por meio das interações e das relações que o sujeito estabelece com seus pares e com os objetos. Neste contexto, o professor deve criar situações que provoquem a reflexão sobre o uso e a função social dos números, possibilitando vivências significativas.

O planejamento das aulas requer intencionalidade educativa e clareza dos conteúdos que favoreçam determinadas aprendizagens. Pode ser estruturado por meio das modalidades organizativas (projetos, atividades permanentes e sequências didáticas), de modo que os alunos sejam desafiados a comparar quantidades, ordenar, distribuir, contar, relacionar, pesquisar e classificar.

Inúmeras situações acontecem diariamente na sala de aula. A contagem (quantificar), por exemplo, permite à criança realizar correspondências termo a termo, relacionando números e quantidade. Deve haver um contexto de aprendizagem numérica, uma função social, exemplo: contar para conferir materiais, contar para informar a quantidade de alunos para a cozinha, contar para saber quantos alunos estão presentes no dia, contar objetos estáticos, contar os pontos em um jogo (boliche, tabuleiro, percurso, dados), contar na brincadeira de pular corda, estimativas, entre outras. Essas propostas podem ser trabalhadas em duplas, trios ou pequenos grupos, para garantir a circulação de informações e socialização das diferentes estratégias entre as crianças a fim de que possam avançar em suas aprendizagens.

A recitação tem um papel fundamental na aquisição da sucessão numérica, pois é a partir dela que a criança passa a organizar e compreender o sistema de numeração. A contagem depende do domínio da recitação da sucessão numérica, porém, saber recitar não necessariamente garante que a criança seja capaz de contar (quantificar) corretamente. Desse modo, tanto a recitação oral quanto a contagem devem ser trabalhadas continuamente e de maneiras diversificadas para garantir que as crianças se apropriem e atribuam sentidos a esse conteúdo. Algumas situações que envolvem a recitação: cantigas e parlendas, brincadeiras de esconde – esconde, dentre outras.



É importante que as crianças tenham contato com os portadores de informação numérica e participem de situações de uso dos números para se apropriarem do sistema de numeração. Desse modo, é fundamental criar um ambiente que propicie a busca de informação em diferentes portadores, como: calendários, quadro numérico, fita métrica, calculadora.

Elaborar representações numéricas é um processo que demanda tempo, por isso é necessário garantir a continuidade das propostas, propiciando que as crianças explorem, investiguem, troquem informações, socializem estratégias e registrem de forma não convencional e convencional, atribuindo sentido em seus conhecimentos matemáticos. Os jogos e brincadeiras se constituem potentes estratégias didáticas para a aprendizagem numérica, uma vez que possibilitam a interação entre os alunos. Jogo de bingo, registro dos pontos obtidos no jogo de boliche, jogos de dados, numerar o tabuleiro do jogo de percurso, verificar as datas no calendário, completar tabelas numéricas, identificar na tabela números com determinadas características (números que terminam com 5, por exemplo), cama de gato numérica, descobrir sucessor e antecessor de um determinado número, registrar quantidade de diferentes materiais que serão utilizados para posterior conferência, são algumas possibilidades de trabalho com o registro numérico.

Saber coletar, organizar e interpretar dados também faz parte das propostas de matemática na Educação Infantil, como por exemplo, quando as crianças participam de situações em que necessitam computar votos, produzir gráficos e tabelas, selecionar brinquedos preferidos.

### *ESPAÇO E FORMA*

A percepção espacial está presente na escrita das crianças, nos desenhos, nas pinturas, na música, nos jogos e brincadeiras. Essas vivências não acontecem de forma espontânea, mas por meio de elaborações das crianças, na construção de suas experiências num processo gradual e contínuo.

No cotidiano escolar, inúmeras ações devem ser propostas para possibilitar às crianças a vivência em situações que promovam o desenvolvimento das noções espaciais.

Ações rotineiras podem ser trabalhadas por meio de modalidades organizativas e possibilitam às crianças desenvolver noções espaciais de orientação, de direção, proximidade,





lateralidade, exterior e interior, lugar e distância, como por exemplo: localizar sua sala de aula, o banheiro da escola ou o parque, tendo sempre o próprio corpo como referência. É importante que essas ações sejam contínuas, de modo a garantir a diversidade de propostas e sejam planejadas pelo professor com a intencionalidade de propor situações onde a criança, nas interações com o outro e com o objeto, seja constantemente incentivada a explorar diferentes espaços, enriquecendo e ampliando suas experiências espaciais.

Algumas propostas podem favorecer o trabalho com as questões espaciais, por exemplo: o professor pede a uma criança que explique a um aluno novo qual trajeto ele deverá fazer para chegar até o banheiro; entregar um bilhete a outra professora e descrever o percurso realizado para chegar até sua sala. Brincadeiras como *caça ao tesouro*, esconder e encontrar objetos, além de ampliar as noções espaciais, auxiliam na construção de um vocabulário cada vez mais preciso: *perto de, ao lado de, em cima, embaixo, etc.* Inicialmente o professor desafia os alunos com questões como: “O que há perto desse objeto?”; “Para que lado eu devo ir?”, para que, posteriormente, as próprias crianças sejam capazes de elaborar essas questões.

Outra prática bastante comum na Educação Infantil é a exploração de jogos de construção. Quando trabalhados com intencionalidade, promovem a interação entre os pares, possibilitam o desenvolvimento do pensamento lógico matemático e a reflexão sobre as relações espaciais contidas nos objetos, entre eles e em seus deslocamentos. Para isso, cabe ao professor planejar diversas situações desafiadoras, organizar o espaço e oferecer materiais variados, com diferentes formatos, tamanhos e texturas. O professor pode sugerir, por exemplo, a construção de um prédio com materiais estruturados e não estruturados, em que as crianças experimentarão possibilidades de tamanho, formato e tomada de decisão.

As noções de geometria devem ser construídas na Educação Infantil gradativamente, em diferentes situações em que as crianças possam explorar, observar e descrever as características das figuras geométricas. Por exemplo: jogos como tangram e dobraduras possibilitam, além da exploração e manipulação, a tomada de decisão para selecionar as peças que deverão compor e/ou decompor uma figura. Para fazer a relação entre as faces dos sólidos geométricos com as formas, pode-se pedir para a criança carimbar diferentes tamanhos de caixas e objetos, modelar sólidos com massinha ou argila a partir de observação de materiais concretos.



Vale ressaltar que todas as propostas apresentadas estão inscritas em contextos reais de práticas sociais.

### *GRANDEZAS E MEDIDAS*

Tanto no cotidiano escolar quanto em casa, as crianças resolvem problemas relacionados às grandezas e medidas: medindo o tempo, comparando tamanhos, volumes, pesos e temperatura.

Para que as crianças atribuam significado e se apropriem desses conceitos é necessário que elas vivenciem na escola, situações de interação com seus pares e com os diferentes instrumentos de medição, em um contexto social que desperte a curiosidade e o interesse.

No âmbito escolar é preciso garantir que as crianças sejam expostas a diversas oportunidades em relação às medições convencionais (régua, fita métrica, balança, termômetro) e não convencionais (passos, palmas, barbantes, o próprio corpo). Também é importante que as crianças desenvolvam a percepção de medidas em que não seja necessária a medição em si. Exemplos: verificar se a pasta cabe dentro da mochila, se um determinado objeto passa pela porta etc.

As modalidades organizativas possibilitam a integração entre os conceitos matemáticos. Num projeto sobre horta escolar, por exemplo, os alunos são instigados a refletirem sobre o **sistema de numeração, grandezas, medidas, espaço, forma, registros** (quantidades de covas e sementes, o tamanho do canteiro, profundidade e distância entre as covas, a produtividade da cultura, receitas).

A criança constrói sua aprendizagem na experiência. Para tanto, é preciso que o professor garanta, em seu planejamento, as condições e o tempo necessários para o envolvimento nas propostas, assegurando a continuidade, a interação, a diversidade de propostas e organização do espaço e materiais.



## 4. AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos de avaliação sempre fizeram parte do cotidiano das escolas. Conforme afirma LIBÂNEO (1994) “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (p.195) . A obtenção de variadas informações ao longo de todo o processo do cotidiano da criança, permite, ao professor, a tomada de decisões mais adequadas, em termos de planejamento e intervenção educacionais.

Nesse contexto, a avaliação, enquanto forma de acompanhamento dos processos educativos, assumirá duas frentes distintas e, ao mesmo tempo, complementares: a avaliação **da** educação infantil e a avaliação **na** educação infantil. Ambas objetivam a melhoria da qualidade da educação, porém, consideram diferentes aspectos do cotidiano das instituições de educação infantil.

Quando falamos em avaliação **da** educação infantil estamos nos referindo a procedimentos de avaliação institucionais, que tanto podem estar embasados em documentos auxiliares expedidos pelo MEC, quanto criados pela própria escola ou sistema de educação. Os espaços, os materiais, a formação de professores, a alimentação, a relação com a comunidade, a organização do tempo, o cumprimento dos programas de ensino, a oferta de situações favoráveis de aprendizagem, entre outros, são o foco da ação avaliativa.

O Projeto Político Pedagógico da instituição de educação infantil deverá conter uma descrição detalhada do processo de auto avaliação, envolvendo a equipe escolar e a comunidade, tendo como meta sua própria evolução em termos da qualidade e da garantia dos direitos fundamentais das crianças.

A avaliação **na** educação infantil, por sua vez, refere-se às práticas docentes e às atuações das crianças. Vale destacar que, neste contexto, não é importante emitir juízo de valor sobre adultos e crianças, mas refletir sobre os processos educativos ocorridos em cada situação do dia-a-dia, e a partir daí, definir novos rumos para os processos de ensino e de aprendizagem.



Vale dizer que, apesar de a criança ser o foco de toda ação educativa, é fundamental não perder de vista as ações docentes. Assim

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. Avaliação da prática revela acertos, erros, imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1994, p.92).

Para isso, o professor deverá utilizar-se de registros diversos (portfólios reflexivos, fotos, filmagens, relatos, depoimentos etc.), construídos a partir da observação crítica e reflexiva de suas práticas. É importante destacar que tais documentos servirão ao seu propósito à medida em que o professor os utilizar para redirecionar as práticas, planejar novas e eficazes ações.

Destacamos o portfólio enquanto documento de acompanhamento e aprimoramento do trabalho docente, e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento das crianças, por se tratar de um material capaz de compilar variadas informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Nele podem constar fotos, relatos, filmagens, pareceres etc. A organização do documento permite uma visão geral e evolutiva das ações educativas e de seus resultados. Além disso, evidencia o papel do professor de mediador entre a criança e o conhecimento.

Em relação ao portfólio, vale dizer que a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias preconcebidas que serviriam apenas para trazer exemplo do que já se sabe. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quanto mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar (OLIVEIRA, 2014, p. 294).

Desta forma, além de servir como aprimoramento e redirecionamento da prática docente, o portfólio também pode ser utilizado quando o assunto é a aprendizagem das crianças e, para isso, conter produções realizadas em diferentes contextos.

É importante destacar que, apesar das produções infantis servirem como material avaliativo, o portfólio não deve ser um aglomerado delas. Ou seja, somente o fato de arquivar as produções das crianças, não garante o acompanhamento de seu processo de aprendizagem. É preciso ir além. É necessário refletir sobre suas potencialidades, sobre suas reações diante das propostas, sobre seus relacionamentos com os demais e com os objetos, sobre seus



deslocamentos nos espaços da escola, enfim, sobre o complexo ato de aprender na experiência.

Quando conhecemos melhor as crianças, observando-as atentamente, temos mais condições de propor novos desafios de aprendizagem e de ajudá-las a superar seus próprios limites. Isso porque as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações de interagir com o mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas (HOFFMANN, 2005, p. 69).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiaí far-se-á sem o objetivo de rotulação, classificação, comparação, mas para que a criança conquiste novos saberes e acompanhe o seu próprio processo de aprendizagem, para que o professor planeje intervenções adequadas, para que a família possa acompanhar o desenvolvimento da criança e para que a instituição repense sua proposta pedagógica. Em outras palavras, a função da avaliação será a de subsidiar a relação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, de modo a viabilizar a coleta de informações importantes, mantendo o diálogo entre as práticas docentes e as ações das crianças.

O professor, na condição de avaliador, terá, então, como objetivos:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem vivenciadas;
- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais observados, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo (HOFFMANN, 2005, p. 31).

Ainda assim, não temos como evitar o caráter subjetivo do ato de avaliar, sendo esse, um cuidado fundamental por parte de quem avalia. Neste sentido, descrever e comparar são ações diferentes. Quando descrevemos, para elaborar um relatório de aprendizagem, por exemplo, temos como ponto de partida os fatos observáveis, sem juízo de valor. Priorizamos os aspectos qualitativos do desenvolvimento infantil. Em relação à comparação, esta deve ser descrita da criança em relação a si mesma e não em relação a fatores externos ou a outras crianças. Por isso, na Educação Infantil II da Rede Municipal de Jundiaí, fazemos a opção



político pedagógica de valorizar o percurso da criança na busca por garantir deslocamentos em termos de sua aprendizagem. A não prioridade dada ao produto final, não significa abandonar a criança à própria sorte.

Portanto, as fichas de acompanhamento ou relatórios de aprendizagem devem ser sempre individuais. Devem possibilitar o conhecimento de cada criança, de suas peculiaridades, de suas características. É um momento no qual o professor deverá recuperar registros para poder compilar os dados de forma mais clara, precisa e criteriosa.

Algumas indagações, neste sentido, são importantes pontos de partida na escrita de relatórios de aprendizagem ou fichas de acompanhamento. Por exemplo: como a criança chegou à escola? Quais foram suas conquistas a partir das diferentes experiências de aprendizagem? Quais foram seus avanços? A criança apresentou dúvidas? Quais? Quais foram seus comentários? Quais são seus interesses? Como reagiu diante dos desafios? Como se relaciona com as demais crianças e adultos? Como elabora suas experiências de aprendizagem?

Desta forma, procura-se valorizar as potencialidades das crianças, respeitando seu ritmo individual de desenvolvimento, jamais depreciando-as. Devemos, assim, extinguir frases do tipo “Não sabe...”, “Não é capaz...”, “Não aprendeu...”, “É hiperativo...”, “É dispersa...”. Lembrando sempre que o relatório foca a aprendizagem e não o contrário.

Por fim, os processos e instrumentos de avaliação podem e devem ser compartilhados com as próprias crianças e com suas famílias. Mais uma vez, não no sentido de comparar o desenvolvimento das crianças, mas de debater novos caminhos para a aprendizagem infantil. A tomada de consciência, por parte da criança e da família, possibilita novos encaminhamentos, assim como o compartilhamento do processo de aprendizagem na experiência.

## **REFERÊNCIAS (EM PROCESSO DE REVISÃO)**

AUGUSTO, S. de O. A linguagem escrita e as crianças – Superando mitos na Educação Infantil. Disponível em:





AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: Salto para o Futuro: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Ano XXIII - Boletim 9 - JUNHO 2013.

BRÄKLING, K. L. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? Disponível em: [http://www.edicoessm.com.br/sm\\_resources\\_center/somos\\_mestres/formacao-reflexao/proficiente-coisa-nome-chama.pdf](http://www.edicoessm.com.br/sm_resources_center/somos_mestres/formacao-reflexao/proficiente-coisa-nome-chama.pdf) Acesso em: 28/03/2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF:

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: promulgado em 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da*

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: pelo direito das

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília (DF): Inep, 2001.

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2009.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 03

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 03

9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino

BRASIL. Lei 8069. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.





BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

Brasil.Ministério da Educação.Secretaria de Educação Básica.Brasilia.DF.2006.Parucação Infantil.<http://www.significados.com.br/diversidade/>. Acesso em 11 de março de 2016

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 6ª edição.Editora Cortez. São Paulo: 2008.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Conselho nacional de educação. Resolução

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964.

CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Contribuições para a Política Nacional Avaliação em educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto -

crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília (DF): MEC/SEB, 2006b. Disponível em:

Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990.

DEHEINZELIN, M. A fome com a vontade de comer. São Paulo: Vozes, 2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Disponível em:

educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso

em: 21 maio 2009.

FARIA, Vitória Libia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Ática, 2012.

FARIA, Vitória. SAALES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Ática, 2012.



FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor*:

FERREIRO, E. Interpretação, Intérpretes e Interpretantes. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. de. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRO, E. Psicogênese da língua escrita. São Paulo: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.n.33, p.78-95,mar.2009.UEM.Acessado em: 28/03/2016. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo:Paz e Terra,1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, Meritocracia e Privatização: Conseguiremos escapar do neotecnicismo?

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. Observação, adequação e inclusão. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2012.

GASPARIN, João Luiz e PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar.

GOMES, N.L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 35ªed. Porto alegre, Mediação, 2005.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192), consulta em 11/03/2016, às 15h35min.

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf> Acesso em: 28/03/2016

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 28/03/2016.

Indaiatuba (SP): CMDCA, 2005a.

LAROSSA. J. Bondía, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Revista Brasileira de Educação, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.Disponível em:

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Jundiahy: porta para a educação / Concepção e coordenação Iara Glória Areias Prado. Jundiaí, SP: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2004.



JUNDIAÍ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME. 2014

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). O Trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Zilma. (org). O Tra

ORTIZ, Cisele. "Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição." *revistaescola.abril.com.br/gestão escolar*. Acesso em 21.02 (2011).

Paschoal, Jaqueline Delgado. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional / Jaqueline Delgado Salgado e Maria Cristina Gomes Machado. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SEVERINO, Antonio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro . 26ª edição, Ed. Forense Universitária. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL. Planejamento do trabalho pedagógico: bases teóricas para racionalização, organização e coordenação da ação docente para a disciplina educação física da SME. Edição 2, Volume 1.

SILVA, Eliana Gomes da. Educação (Física) Infantil – a experiência do Se-movimentar. ... Unijuí, 2010.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes. 1998.