

POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INFANTIL



Secretaria de Educação

POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INFANTIL

PREFEITURA DO RECIFE

PREFEITO DO RECIFE

Geraldo Julio de Mello Filho

VICE-PREFEITO DO RECIFE

Luciano Siqueira

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Jorge Luís Miranda Vieira

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ARTICULAÇÃO

Paulo Roberto Souza Silva

ASSESSOR IURÍDICO ESPECIAL

Leonardo Magalhães Pereira

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Danielle Cesar Duca de Carvalho

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE INFRAESTRUTURA

Carlos Eduardo Muniz Pacheco

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE GESTÃO DA REDE

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Francisco Luiz dos Santos

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Rogério de Melo Morais

GERENTE GERAL DE POLÍTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Élia de Fátima Lopes Maçaira

GERENTE GERAL DE PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO PEDAGÓGICO

Renata Araújo Jatobá de Oliveira

GERENTE GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Liliane Moraes da Cunha Gonçalves

GERENTE GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ANOS FINAIS

Elizabeth Oliveira de Medeiros

GERENTE GERAL DE GESTÃO POR RESULTADOS

José Antônio Gonçalves Leite

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Flávia Rolim

DIVISÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Cláudia Helena Fragoso

DIVISÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Batista Ferreira

DIVISÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivanildo Luis B. de Sousa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Eroflim João de Queiroz

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lauriceia Tomaz da Silva

COORDENAÇÃO GERAL

Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros

Katia Marcelina de Souza

Élia de Fátima Lopes Maçaira

ASSESSORIA TÉCNICA

Professor Mestre Pedro Paulo Lira | IFPE

Professora Doutora Ana Nery Barbosa

de Araújo | UFPE

Professora Doutora Ana Paula Abrahamian

de Souza | UFRPE

Professora Doutora Denise

Maria Botelho | UFRPE

Professor Doutor Edson Helv Silva | UFPE

Professora Mestre Fabiana Souto

Lima Vidal | UFPE

Professor Doutor Marcelo L. Pelizzoli | UFPE

Professor Marcus Flávio | UFPE

Professora Doutora Nadia Patrizia Novena | UPE

Professora Doutora Zélia Maria

Soares Jófili | UFRPE

CONSULTORIA

Professora Doutora Fatima Maria

Leite Cruz | UFPE

CAPA

Adriano Edney Santos de Oliveira

REVISÃO GRAMATICAL

Alfredo Barreto de Barros Filho

NORMALIZAÇÃO

Sandra Maria Neri Santiago

DESIGN GRÁFICO

Eduardo Souza

Gabriela Araujo

POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INFANTIL



Secretaria de Educação

Catalogação na fonte:

Bibliotecária Sandra Maria Neri Santiago, CRB4-1267

R296p

Recife. Secretaria de Educação.

Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

152 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 2).

Inclui referências.

ISBN 978-85-60532-13-1

1. Educação. 2. Política de ensino. 3. Educação infantil. I. Barros, Jacira Maria L'Amour Barreto de. II. Souza, Katia Marcelina de. III. Maçaira, Élia de Fátima Lopes. IV. Título. V. Série

> CDD 370 (22. ed.) CDU 37 (2. ed.)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Desenho de uma criança, realizado após observação de figuras e imagens carnavalescas
FOTOGRAFIA 1	Oficina de pintura em tecido com as mães e as crianças na E.M. Dona Luci
FOTOGRAFIA 2	Semana da Consciência Negra: conhecendo a capoeira
FOTOGRAFIA 3	Crianças, criando e aprendendo
FOTOGRAFIA 4	Crianças, criando e aprendendo
FOTOGRAFIA 5	Crianças e ADI, interagindo na contação de história com música
FOTOGRAFIA 6	Leitura da imagem materna, produzida pelas crianças
FOTOGRAFIA 7	Crianças, desenvolvendo atividades com a bandinha Creche-escola Darcy Ribeiro na sala temática
FIGURA 2	Depoimento de uma mãe da Creche Futuro do Amanhã — San Martin
FOTOGRAFIA 8	Oficina de contação de história com os pais
FOTOGRAFIA 9	Formação de professores(as) de o a 3 anos no conto e encanto da literatura infantil
FOTOGRAFIA 10	Produção textual do Grupo IV, após contação de história
FOTOGRAFIA 11	Estudantes da E.M. João Cabral de Melo Neto, desfrutando do prazer de ler e fazer maravilhosas descobertas na Biblioteca Graciliano Ramos orientados(as) pela Professora Patrícia Bezerra
FOTOGRAFIA 12	l Mostra Experiências Literárias do PMBFL em 2015
FOTOGRAFIA 13	l Mostra Experiências Literárias do PMBFL em 2015
FOTOGRAFIA 14	Vivência com a leitura dos livros "A árvore generosa" e "Floresta" na Semana da Árvore dos(as) estudantes da E.M. do Coque, sob a mediação da Professora Erica Montenegro
FOTOGRAFIA 15	Vivência com a leitura dos livros "A árvore generosa" e "Floresta" na Semana da Árvore dos(as) estudantes da E.M. do Coque, sob a mediação da Professora Erica Montenegro
FOTOGRAFIA 16	Entrega do Kit Manuel Bandeira aos/às estudantes da E.M. Milton Almeida dos Santos (manhã e tarde) logo depois da encenação da fábula a Cigarra e a Formiga

FOTOGRAFIA 17 Entrega do Kit Manuel Bandeira aos/às estudantes da E.M. Milton Almeida dos Santos (manhã e tarde) logo depois da encenação da fábula a Cigarra e a Formiga

FIGURA 3 Mandala

FOTOGRAFIA 18 Crianças do Grupo I, realizando atividades com blocos de encaixe

QUADRO 1 Objetivos de Aprendizagem para o eixo corpo

QUADRO 2 Objetivos de Aprendizagem para o eixo relações/justiça de gênero

QUADRO 3 Objetivos de Aprendizagem para o eixo diversidade sexual

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CEB Câmara de Educação Básica

CMEI Creche-escola

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DGE Diretoria Geral de Ensino

DGPE Diretoria Geral de Programas Especiais

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação

GOM Grupo Ocupacional do Magistério

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

NEE Necessidades Educacionais Especiais

PNE Plano Nacional de Educação

PMBFL Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores

RMER Rede Municipal de Ensino do Recife

APRESENTAÇÃO 11

1 INTRODUÇÃO 13

- 2 EDUCAÇÃO INFANTIL: uma construção histórica e social 15
 - 2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS
 - 2.2 MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
 - 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: breve histórico de lutas e conquistas

3 POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: explicitando princípios e concepções 24

- 3.1 CRIANÇA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS
- 3.2 EDUCAR/CUIDAR: aspectos indissociáveis da ação pedagógica
- 3.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 3.4 LUDICIDADE E INTERAÇÃO COMO EIXOS NORTEADORES DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 3.5 PEDAGOGIA DE PROJETOS
 - 3.5.1 O que são projetos?
 - 3.5.2 Como trabalhar projetos com as crianças
- 3.6 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPACO EDUCATIVOS
- 3.7 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 3.8 FAMÍLIA: uma parceria importante e necessária
- 3.9 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

4 MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **63**

- 4.1 A CRIANÇA, A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA
- 4.2 A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 4.2.1 Leré bom! Leré muito bom...
- 4.2.2 Infância: o melhor tempo de lançar as sementes da leitura e do letramento literário

4.3 AS CRIANÇAS E A ARTE

- 4.3.1 Arte na educação escolar
- 4.3.2 As artes visuais na Educação Infantil
- 4.3.3 O teatro na Educação Infantil
- 4.3.4 A dança na Educação Infantil
- 4.3.5 A música na Educação Infantil
- 4.4 AS CRIANÇAS E A DIMENSÃO SOCIOECOLÓGICA
- 4.5 AS CRIANÇAS E O CONHECIMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO
- 4.6 AS CRIANÇAS, A DIVERSIDADE E A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS
 - 4.6.1 A Educação Infantil e a educação das relações étnico-raciais
 - 4.6.2 Educação em Sexualidade
 - 4.6.2.1 A sexualidade na infância
 - 4.6.2.2 A crianca e o seu corpo
 - 4.6.2.3 Relações e Justiça de Gênero na infância
 - 4.6.2.4 Diversidade sexual
 - 4.6.2.5 Direitos e Objetivos da Educação em Sexualidade
 - 4.6.3 Inclusão educacional no contexto da Educação Infantil
- 4.7 EDUCAÇÃO INFANTIL: aprendendo com apoio das tecnologias
 - 4.7.1 Ambientes multissensorias favorecendo as aprendizagens na Educação Infantil
- 5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 108
- 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS 137

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que fazemos a entrega dos livros que compõem a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Sua apresentação teórica se dá em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Essas obras são de autoria de técnicos (as) e professores (as) da Rede Municipal de Ensino do Recife, o que lhes confere identidade e um olhar que valorizam as experiências bem sucedidas em curso, na perspectiva de assegurá-las para toda a Rede.

Esse documento foi concebido com o objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.

A Secretaria de Educação do Recife inova na construção de sua Política de Ensino, ao inserir, como eixos do documento, a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e as Tecnologias, procurando assegurar que estejam presentes no cotidiano escolar em todos os componentes e práticas pedagógicas.

Desejamos que a Política de Ensino da Rede Municipal se constitua em instrumento pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação de todos que fazem a comunidade escolar, e assegurando a aprendizagem dos estudantes.

Jorge Vieira

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

INTRODUCÃO

Uma educação de qualidade social inclui princípios políticos que alimentam a construção histórica de uma proposta pedagógica de rede, expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas, articuladas com a valorização do papel dos educadores que atuam junto às crianças com base nas experiências e saberes dos estudantes.

Nesse contexto, a Política de Ensino da Educação Infantil do Recife (RMER) pretende promover a unidade das ações pedagógicas nas instituições de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças com base nas interacões e brincadeiras.

Para melhor compreensão, o caderno está organizado em quatro capítulos na seguinte sequência: o primeiro informa como o livro está estruturado, o segundo apresenta o contexto da educação infantil como construção histórica e social, com marco regulatório no Brasil e no Recife. No terceiro capítulo, estão explícitos os princípios e concepções da prática pedagógica, relacionada aos fundamentos teóricos filosóficos, e as palavras mágicas dos educadores. O quarto capítulo aborda a multiplicidade das diferentes linguagens na educação infantil, e, no quarto capítulo, são apresentadas as matrizes curriculares das áreas, de acordo com os eixos: da oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico matemático, diversidade e valorização das diferenças e tecnologias, expostos no quinto capitulo, seguido das considerações finais que compõem o sexto capítulo.

Esse é um instrumento flexível que pode ser utilizado por toda rede de ensino do Recife, no processo de desenvolvimento e formação humana, na construção de um trabalho pedagógico significativo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

As concepções de criança e infância transformam-se ao longo do tempo de acordo com o processo de desenvolvimento das sociedades, a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais. Nesse contexto, a Educação Infantil assume historicamente concepções diversas em relação a sua finalidade e função social. Surgiu, inicialmente, há mais de um século, como lugar de guarda e assistência para crianças pobres, comprometendo, muitas vezes, até os dias atuais, o caráter educacional do atendimento da maioria delas.

Os estudos, referentes à história da Educação Infantil, têm evidenciado que o esboço de infância, como construção social, explicita a coexistência de múltiplas ideias de criança e do desenvolvimento infantil, permeadas por quadros ideológicos, e que a defesa de uma concepção mais assistencialista, higienista ou mais educativa na ótica do direito, depende da classe social das crianças atendidas nessas instituições.

Nesse sentido, configura-se uma duplicidade no atendimento de crianças mais novas em instituições coletivas: propostas, predominantemente voltadas, para o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social estavam presentes nas classes mais favorecidas economicamente, enquanto modelos assistencialistas, para atender às necessidades de guarda, higiene e alimentação voltavam-se aos menos favorecidos.

Na perspectiva de conceber a Educação Infantil como direito de todas as crianças, espaço de descobertas, experimentos e construções de novas aprendizagens, e dizimar, de vez, essa duplicidade, faz-se necessário conhecer a construção histórica e social na qual as mudanças conceituais e normativas foram elaboradas.

2.1 Concepções de criança, infâncias e desenvolvimento infantil em diversos contextos históricos e sociais

As ideias construídas sobre crianças e infâncias inserem-se em contextos diversificados, relacionando-se a aspectos sociais e culturais de cada povo. Para Ariés (1981), a infância foi uma invenção da modernidade, constituída na história da humanidade. O autor ressalta que, entre os séculos XVI e XVII, esboçava-se uma concepção de infância centrada na inocência, fragilidade e dependência, e que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Entretanto, somente no final do século XVIII, surge a construção moderna de infância, apresentando novos paradigmas fundamentados na liberdade, na autonomia e na independência. Essas concepções formaram as bases epistemológicas das pedagogias da infância até alguns anos atrás e ainda hoje influenciam as relações que se estabelecem socialmente no pensamento da contemporaneidade, sobretudo nas práticas educativas. A ideia de criança como sujeito ativo, competente, membro de um grupo, capaz de perceber e interagir com o meio, e, portanto, construtora de conhecimento e cultura, é mais recente e deve ser contemplada no fazer pedagógico da Educação Infantil. No entanto, essa nova visão sobre a criança, apenas se fortalece com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRA-SIL, 1988), que amplia os direitos em prol das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a) apontam para a criança como um ser íntegro, total e indivisível que aprende consigo, com as demais e com o meio ambiente, de maneira articulada e gradual. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil complementam essa ideia, reafirmando a criança como:

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. Ministério da Educação e do Desportoa, 2013, p. 86).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006a) apontam que as crianças são seres humanos completos, porque possuem características necessárias para tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. São seres humanos em crescimento e em desenvolvimento, porque tais características estão em contínua transformação. É preciso considerar que as crianças têm a infância, vivenciada de forma diferente, dependendo do grupo a que pertence, classe social, gênero, cultura e origem étnico-racial, constituindo-se em diferentes experiências e histórias de vida. Parafraseando Reis (2010), o conceito de infância não pode ser único nem universal, visto que existem diversos contextos vivenciados por distintas crianças.

Nesse arcabouço, percebe-se que as concepções contemporâneas de criança e infância são fundamentadas pelo cenário histórico de cada época, em diálo-

go permanente com as teorias do desenvolvimento humano que circunscrevem a forma como se compreende a ontogênese infantil, e o processo de ensino e aprendizagem que consolida a formação do ser crítico, interativo e ativo.

2.2 Marco regulatório da Educação Infantil no Brasil

No século XX, os movimentos em favor da Educação Infantil "se articulam e lutam pela redemocratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da escola pública" (RECIFE, 2004, p. 20). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), resultado dessa luta, contribuiu para as conquistas no âmbito das políticas públicas para as crianças, ampliando os seus direitos e, entre estes, o direito à educação em instituições coletivas, desde o nascimento, como opção da família e dever do Estado. Por outro lado, assegura também, como direito dos(as) trabalhadores(as), a gratuidade nas creches e pré-escolas de seus filhos e filhas.

A partir desse marco constitucional, outros dispositivos legais ampliam a dimensão dos direitos no país no que se refere às crianças e, em especial, à Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL. Senado, 1990), regulamenta artigos constitucionais e explicita mecanismos de exigência legal dos direitos infantis. Considera as crianças brasileiras em sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento (BRASIL. Senado, 1990, Artigo 6º), às quais a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público devem garantir absoluta prioridade na efetivação de seus direitos (BRASIL. Senado, 1990, Artigo 4º). No referido documento, preconiza-se o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos (BRASIL. Senado, Artigo 54, inciso IV).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), reconhece a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional, primeira etapa da Educação Básica, que assume o papel específico de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, em articulação com as demais etapas, e cuja finalidade é "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, Artigo 29).¹

Em 1998, surgem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

¹ Antes de ser alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a LDBEN estabelecia a Educação Infantil como o período da Educação Básica correspondente às idades de o (zero) a 6 (seis) anos.

Fundamental, 1998). Esse documento orientador recebe fortes críticas por desconsiderar a criança em sua totalidade e condição infantil, pelo fato de propor atividades e conteúdos descontextualizados, além de não levar em conta os diferentes níveis de formação das(os) professoras(es), a dinâmica das unidades educacionais e suas propostas pedagógicas, a realidade social, econômica e cultural em que estão inseridas, e o movimento de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n° 22/98 e Resolução CNE/CEB n° 01/99) (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1998, 1999), subsídio organizador das práticas pedagógicas de natureza mandatória, tendo como fundamentos norteadores princípios éticos, políticos e estéticos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), ampliando as conquistas legais, estabelece objetivos e metas para a Educação Infantil, dentre elas a elaboração de parâmetros nacionais de qualidade dos serviços dessa etapa de ensino como referência para a supervisão, o controle e a avaliação na busca de novos rumos e instrumentos para a adoção de medidas de melhoria de qualidade e meta de ampliação do atendimento.

Como resultado de luta de muitos que se comprometeram/comprometem com a educação das crianças mais novas no país, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), instituem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que abre novas perspectivas na direção do direito das crianças à educação e estabelece uma dotação orçamentária estável com garantia constitucional.

Outros documentos somam-se a essas conquistas, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006a), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006b), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2009) e o Programa Currículo em Movimento, sistematizado para essa etapa da Educação Básica e que teve como um de seus objetivos, levantar proposições para a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2009, 2013a).

Mais recentemente, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), altera a LDBEN, instituindo, dentre várias determinações, a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade e do cumprimento anual de, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho educacional. E a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), aprova o PNE para os dez anos subsequentes a sua publicação, estabelecendo a meta de:

> universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Segundo Kramer (2003), a luta delineada em defesa da Educação Infantil como direito, projeta-se para afirmar a igualdade de todas as crianças e o reconhecimento de suas diferenças. Para a autora, as políticas de infância são cruciais, porque a educação da criança é um direito social e humano. A autora ressalta:

> [...] em países periféricos como o Brasil, onde a maior parte da população foi expropriada dos bens básicos, a educação da criança pequena é direito social, porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no que representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2003, p. 55-56).

Percebe-se que avanços legais adquirem concretude por meio de políticas educacionais. Nos últimos anos, a elaboração de vários documentos orientadores para a implementação de uma Política de Educação Infantil foi fruto de ampla mobilização da sociedade no país, destacando-se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e os vários fóruns estaduais que o compõem e a importante contribuição de especialistas e pesquisadores brasileiros na área.

Outrossim, Kramer (2003, p. 56) lembra que o atendimento à criança não deve acontecer apenas, porque está na Lei: "o direito deve ser garantindo, porque é nossa responsabilidade social, enquanto professores(as), mulheres e homens, cidadãos, tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade".

2.3 A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife: breve histórico de lutas e conquistas

A PALAVRA MÁGICA

Elaine Oliveira, Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Mãezinha do Coque

(...) tenho orgulho de ter participado da construção dessa história e continuo parabenizando o Recife, por ser, como sempre, uma cidade querreira (...)"

> Chequei recém-concursada na Educação Infantil em 1988. A partir desse período, o atendimento se estendia de zero até os seis anos. tudo feito em creches que, a princípio, estavam ligadas à Secretaria de Ação Social, entidades filantrópicas ou associações de bairro e suas liderancas. Não éramos vistos como Educação e. embora estivesse em um momento de transição, não havia nenhuma preocupação com a questão pedagógica e o desenvolvimento global da criança. Bastava que ela estivesse, se isto era possível, limpa e alimentada, assemelhando-se, muitas vezes, a "depósitos de crianças". A maior parte das creches funcionava em locais adaptados, sem espaço adequado que proporcionasse conforto e possibilitasse o desenvolvimento das crianças, que lá permaneciam confinadas durante 12 horas.

Na década de 1990, participei, enquanto crecheira, com muito orgulho, da escrita desta história: RECICRECHES (exposições, para a população em geral, de bringuedos elaborados com sucata e feitos pelos profissionais das creches); NAS TRAMAS DA ALEGRIA (espetáculos encenados nos teatros da cidade que tinham como atores profissionais das creches, no encerramento do ano letivo. para as crianças e seus familiares); OFICINAS E MALAS DE LEITURA. Sim! Fomos nós, da Educação Infantil, que trouxemos as atuais bibliotecas para a escola, porque fomos a primeira etapa a criar os Cantinhos de Leitura e as bibliotecas oficialmente (Claro que isto causou um enorme ciúme nas demais etapas que passaram a reivindicar também esse direito).

O tempo trouxe mudanças significativas para a Educação Infantil: foi estabelecido o respeito ao limite de alunos por sala; qualificação para os recreadores, Auxiliares de Servicos Gerais (ASG), contratados por seleção simplificada e que atuavam em sala de aula, para que tivessem o nível médio como escolaridade mínima; criação, mais recentemente, do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), para ocupar as vagas deixadas pelos antigos recreadores que se aposentavam; melhoria no cardápio servido às crianças.

Mesmo com todos os entraves, afirmo que tenho orgulho de ter participado da construção dessa história e continuo parabenizando o Recife, por ser, como sempre, uma cidade guerreira, que abraçou a Educação Infantil quando ela engatinhava e a acompanha até hoje! Tomara vê-lo transformar essa criança que engatinhava, e hoje é uma adolescente linda, numa mulher forte e esplendorosa! (informação verbal).

Em Recife, a trajetória histórica da Educação Infantil não foi diferente da vivida no país. Como apresentado no relato acima, o atendimento às crianças de classes desfavorecidas socioeconomicamente ocorria em instituições comunitárias e filantrópicas, enquanto as de classe média e alta eram atendidas na rede privada ou com assistência individual no próprio ambiente privado da família. Nesse cenário, as escolas comunitárias inserem-se no conjunto das lutas de resistência da população dos mangues, dos morros e córregos frente à exclusão dos direitos básicos a que é submetida e se constituem como estratégia possível de atendimento a essa população. É datado que,

> No Recife, o atendimento às crianças cresceu a partir da década de setenta através da rede pública de creches vinculadas a órgãos de Bem-Estar e Ação Social, fruto da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito das/os trabalhadoras/es a este servico (RECIFE, 2004, p. 26).

A partir do século passado, em pleno processo de mobilização nacional pela educação e pela democratização do país, Recife reconhece o direito das crianças a uma educação em creches e pré-escolas e se organiza, gradativamente, para incluir as creches no sistema educacional. No período de 1993 a 1996, as creches municipais são desligadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria de Educação. A princípio, são integradas à Diretoria Geral de Programas Especiais (DGPE) e mais adiante à Diretoria Geral de Ensino (DGE),

respeitando-se as especificidades das unidades comunitárias e conveniadas com o poder municipal.

Após esse período, adequando-se ao que orientava a LDBEN sobre duplicidade de atendimento, houve um reordenamento quanto à faixa etária atendida nas creches municipais: "as crianças de 4 a 6 anos tiveram suas matrículas asseguradas nas escolas da rede e as matrículas nas creches foram abertas para atender as crianças de o a 3 anos, mudando, portanto, o perfil de atendimento" (RECIFE, 2004, p. 28).

A publicação Tecendo a Proposta Pedagógica (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 1996), construída coletivamente com a participação dos(as) professores(as), através do processo de Formação Continuada, fortalece a Educação Infantil na RMER como primeira etapa da Educação Básica e define os pilares conceituais e metodológicos do trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas. A ideia da creche, como espaco educativo, vai-se ampliando e várias acões são implementadas, a exemplo da inserção de professores(as) no berçário, fato pioneiro nas creches públicas do Brasil, e professores(as) – animadores(as) culturais no segundo turno desses espacos, somando-se as lotações já existentes nos grupos maiores.

As creches passam das experiências de cuidados e se constituem em locais de aprendizagens significativas por intermédio de vivências lúdicas. A partir de 2001, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife pauta-se nos princípios éticos da liberdade, da solidariedade, da participação e da justiça social, comprometendo-se com a expansão da Educação Infantil, a valorização dos profissionais e a gestão democrática na perspectiva de avançar na concretização dos direitos apontados nos marcos regulatórios.

Com base nessas diretrizes, a Secretaria de Educação do Recife assume como uma das principais ações

[...] a integração das creches municipais à Diretoria Geral de Ensino (DGE), antes vinculadas à Diretoria Geral de Programas Especiais (DGPE), como modalidade de Educação Básica, organizada na rede municipal em dois ciclos: o primeiro, para crianças de o a 3 anos e, o segundo, de 4 a 6 anos. Na perspectiva da universalização do atendimento educacional às crianças de 6 anos, a Secretaria de Educação assegura a matrícula dessas crianças no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, respaldada pelo que dispõe a LDBEN/96 – Lei nº 9394/96 (RECI-FE, 2004, p. 30).

O período de 2005 a 2008 legitimou a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)² e amplia o quadro de profissionais com a criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) (RECIFE, 2005). Desde 2009, o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em Instituições de Educacão Infantil da RMER vem se configurando com enormes desafios na busca de ações para assegurar o acesso e a permanência de crianças nos espaços educacionais públicos e de qualidade.

Nesse contexto, a prioridade passa a ser o investimento na universalização da Educação Infantil na faixa etária de 4 a 5 anos e na ampliação das matrículas em creches visando atender às metas estabelecidas pelo atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Assim, em regime de colaboração com o Governo Federal, através do Programa Pró-Infância, que financia a expansão da rede física da Educação Infantil pública, vem- se ampliando as conquistas das crianças recifenses em termos de uma educação de qualidade social, em continuidade ao enfrentamento de desafios que ainda são muitos, no sentido de consolidar a Educação Infantil como direito de todas as crianças.

² Decretos Municipais nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008 (RECIFE, 2008a), e nº 23.502, de 27 de fevereiro de 2008 (RECIFE, 2008b), ancorados em dispositivos legais (LDBEN - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 30; Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1998); Resolução nº 01/99 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1999) - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; e Resolução nº 14/2004 (RECIFE. Conselho Municipal de Educação, 2004).

POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLICITANDO PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

3.1 Criança, aprendizagem e desenvolvimento: perspectivas e abordagens SER CRIANCA

O mundo é todo meu e meus olhos brilham com tudo que descubro, e cada dia descubro milhões de coisas novas: sabores, texturas, tamanhos, temperaturas. E continuarei a descobrir [...] Enfim, ser criança é encontrar alegria mesmo diante de muitas adversidades (informação verbal)³.

O ser humano encontra-se em permanente processo de desenvolvimento em um mundo social, isto é, pautado nas interações com o outro. Mas é especialmente na infância que a relação com esse mundo se recobre de singular curiosidade e imaginação, caracterizando uma fase de inúmeras descobertas.

Cada criança apresenta uma maneira, um ritmo próprio de relacionar-se com o meio e, a partir daí, elaborar o modo de agir diante das diversas situações da vida, experimentando sentimentos, emoções, sensações que a levam a diferentes reações. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 86), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

a criança [...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas à ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Cabe, às instituições educacionais, possibilitar condições, para que as interações, relações e práticas cotidianas sejam estruturadas na perspectiva da educação para a cidadania, promovendo a formação participativa e crítica da criança nas diversas situações da sua vida.

³ Depoimento de Ana Clara Nogueira da Silva, professora da Creche Menino Jesus da Bomba Grande.

O desenvolvimento nos primeiros anos de vida do ser humano representa a ampliação das suas potencialidades através da motricidade, da linguagem, da cognição e da interação social. A aprendizagem, por sua vez, relaciona-se com o ato ou efeito de aprender, envolve uma ideia de transformação, seguida de ação e construção do conhecimento.

Ao tratar do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, abordam-se algumas concepções que procuram explicar a relação entre esses dois processos.

Nessa direção, Souza Filho (2008, p. 268) apresenta o posicionamento teórico de Jean Piaget, afirmando que, segundo a sua perspectiva,

a aprendizagem, as experiências, as interações, enfim, as situações concretas da vida e da educação contribuem para o desenvolvimento, entretanto, não são essenciais, para que este aconteça, posto que não geram as qualidades mentais inatas que já existiam [...] Em resumo, de forma estrita, para Piaget o processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos de aprendizagem.

Desse modo, a partir do autor, percebe-se que, embora haja relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, não se configura uma dependência, visto que o desenvolvimento ocorre independente da aprendizagem. Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho de educar não tem como principal elemento norteador meramente transmitir conteúdos, e sim, favorecer o desenvolvimento global do indivíduo com experiências desafiadoras, conforme ressalta uma educadora da RMER:

Trabalhar com criança é uma experiência rica e desafiadora que exige de nós uma prática pedagógica que propicie a ela oportunidade de se desenvolver e de construir o conhecimento através de atividades significativas e prazerosas (informação verbal)⁴.

Assim como Piaget, Lev Vygotsky, defende que o aprendizado da criança se dá pela interação de estruturas internas e contextos externos. Entretanto, para Vygotsky a influência do meio social é imprescindível, para que o aprendizado ocorra. Este teórico entende que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Seus estudos decorrem da compreensão do homem como um ser que se constitui através do contato com o outro, com a sociedade. De acordo com a sua compreensão,

não é o desenvolvimento que precede e torna possível a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Caso

⁴ Depoimento de Maria da Glória de Sant'Ana Lima, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Chico Science.

uma criança não venha a ter contato com adultos ou com outras crianças mais velhas, enfim, com quem possa lhe fornecer experiências que proporcionem a criação de competências e aptidões, esta criança não poderá desenvolver-se humanamente, isto é, a manifestação das chamadas funções psicológicas superiores (consciência, intenção, planejamento, entre outras) não se dará (SOUZA FILHO, 2008, p. 270).

Numa perspectiva de ampliar o debate e a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem, vale mencionar Wallon (2008, p. 40), cuja teoria diz "que o desenvolvimento intelectual é muito mais do que um simples cérebro". Para esse autor, não só o corpo, mas também as emoções da criança merecem atenção dentro da sala de aula, pois têm um papel preponderante no desenvolvimento humano. Wallon (2008) considera a pessoa como um todo e propõe o estudo integrado do desenvolvimento, abarcando os domínios afetivo, cognitivo e motor. Enfatiza a importância de as atividades pedagógicas e os objetos serem trabalhados de formas variadas e sinaliza a organização dos espaços e o material utilizado como fundamentais, para que a criança possa manifestar suas emoções.

Um elemento importante de expressão do desenvolvimento infantil é o desenho. Ele ganha complexidade, conforme o crescimento da criança, impulsionando o desenvolvimento cognitivo e expressivo. Traz, em seu bojo, impressões da criança sobre o mundo (Ver Figura 1).



FIGURA 1 Desenho de uma criança, realizado após observação de figuras e imagens carnavalescas

Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (2014)

A importância da interação com o meio, a relação com as emoções, os sentimentos, a afetividade e o contexto social são elementos fundamentais tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem infantil. Destacam-se especialmente as interações criança/criança, nas quais elas compartilham e negociam significados, resolvem conflitos, constroem microculturas em seus grupos de brinquedo, apreendendo e ajustando informações e conhecimentos do mundo adulto aos propósitos do que fazem juntas. A esse respeito, Corsaro (2009, p. 32), importante pesquisador da Sociologia da Infância, assinala a expressão "cultura de pares", definindo-a como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [outras crianças]".

Corsaro (1997, 2011, p. 31), valoriza atividades coletivas, participação em grupos, construções colaborativas, na medida em que nessas situações "as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si". Para o autor, o desenvolvimento social infantil não se caracteriza como um processo individual de internalização de conhecimentos e aprendizado de habilidades em prol da construção de um adulto competente. Reconhecem-se as diversas competências sociais e comunicativas da criança, para reelaborar experiências vivenciadas, inter-relacionar fatos, acrescentar aspectos ou suprimir detalhes às rotinas cotidianas, criar novas rotinas, etc. A criança não meramente se ajusta aos costumes sociais de um meio sociocultural ou internaliza valores: ela apropria-se, reinventa e reproduz.

Nessa perspectiva, Corsaro (2009, p. 31) propõe a noção de "reprodução interpretativa". Explica que

o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Cole e John-Steiner (2010) assinala que a criança traz para o ambiente educacional conhecimentos construídos em vivências anteriores. Existe sempre uma história prévia, situada em um contexto social específico, no qual, por meio das interações com outras pessoas, adultas e/ou crianças, são iniciadas as construções de ideias e concepções que influenciam sua cultura e relação com o mundo. Como dito, a aprendizagem da criança ocorre muito antes de sua entrada no universo escolar: seu desenvolvimento ocorre na medida em que interage com situações diversas.

O processo de desenvolvimento de cada indivíduo não pode ser ensinado nem estabelecido por outras pessoas. No ambiente educacional, a aprendizagem é significativa, quando tem sentido e se encaixa nas formas de pensamento da criança. No Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 93), as DCNEI preconizam que

as experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e novas descobertas.

A unidade escolar pode apontar e identificar experiências de aprendizagem que favoreçam efetivamente o desenvolvimento infantil em aspectos diversos, a exemplo da marcha, da linguagem, do pensamento simbólico, da sociabilidade, entre outros. Nesse sentido, a brincadeira apresenta-se como principal modo de expressão infantil, meio através do qual os pequenos aprendem várias coisas relevantes para o seu desenvolvimento. Em parceria com outras crianças ou adultos, o brincar ocorre em diferentes contextos sociais, ao longo das experiências e interações culturais com a comunidade e com as práticas criadas nas instituições educacionais. Ao brincar, a criança penetra no mundo social adulto. Nesse processo, não o imita meramente, mas "reproduz interpretativamente" as relações que percebe ao seu redor.

Em síntese, o desenvolvimento ocorre a partir de uma organização biológica voltada à interação com o outro. A relação com a aprendizagem envolve elementos como os níveis de maturação do organismo, a cultura, a afetividade, as emoções e o contexto social do qual se faz parte. Assim sendo, é importante a manutenção de uma visão integrada do desenvolvimento e da construção do conhecimento. Na instituição de Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico pode potencializar a estruturação de situações, tempos, lugares, materiais para interação da criança com pessoas de diversas idades, envolvendo-a nos momentos de planejamento, e ouvindo-a e observando-a de maneira atenta, com a devida valorização do lúdico e das culturas infantis e sem atividades mecanizadas que não façam sentido para o(a) estudante.

3.2 Educar/Cuidar: aspectos indissociáveis da ação pedagógica

A Educação Infantil é um espaço tanto de descobertas para as crianças quanto de desafios para os adultos. Nesse contexto, interações dos(as) educadores(as) com as crianças e com suas famílias configuram um movimento permanente em que diferentes culturas, ideias e concepções se entrelaçam e, muitas vezes, precisam ser negociadas, visando sempre ao desenvolvimento integral da criança atendida.

Quando o ser humano tem contato com o universo institucional educacional, amplia-se o seu processo de conhecimento do mundo. O cuidado voltado apenas à preservação do bem-estar, ao atendimento das necessidades físicas e emocionais da criança, deixa de ser uma ação prioritária, passando a manter uma relação de equidade com a ação de educar. Entretanto, o educar não é de responsabilidade apenas do(a) educador(a), é função de todos (unidade educacional e família) que fazem parte do processo de desenvolvimento e formação da criança.

Na Educação Infantil, a prática educativa é permeada pelo entendimento do contexto da criança nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos. Como orienta o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que trata das DCNEI, "as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade dos seus sentidos" (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 88). O(A) educador(a) desempenha papel fundamental na promoção de momentos nos quais o(a) estudante inicia a compreensão de valores, espaços, etc., e sinta-se livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. Um ambiente estimulador que leve em consideração sua história e meio social, no qual vive, contribui nessa direção.

O conceito de educar vai muito além do ato de transmitir conteúdos: é estimular o raciocínio, aprimorar o senso crítico, ampliar conhecimentos, ensejar condições, para que a criança construa sentidos através das interações com o meio social e cultural do qual faz parte. Na Educação Infantil, o(a) educador(a) depara-se com situações que abrangem tanto os saberes específicos das diversas áreas do conhecimento quanto os cuidados básicos essenciais. A sensibilidade, para discernir as especificidades do grupo com o qual trabalha, identificando suas necessidades, sejam elas sociais ou biológicas, auxilia bastante o trabalho desse profissional.

Assim sendo, na instituição de Educação Infantil, não se dissociam as ações educativas da atenção voltada às necessidades biológicas da criança, visto que toda ação está fundamentalmente relacionada à prática pedagógica. O planejamento das atividades educativas, por exemplo, possibilita à criança vivenciar situações de cuidado com o corpo de modo informativo, contribuindo para aprendizados sobre seu próprio corpo e o cuidado de si.

Nessa perspectiva, o cotidiano da Educação Infantil acolhe as várias dimensões do cuidar/educar, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos [...] como bases para a construção de sujeitos históricos que exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos por meio das interações e vínculos que estabelecem, do brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, organizar-

se, cuidar-se, entrelaçando afetos e partilhando significados da cultura vivida (RAMOS, 2008, p. 13).

O ser humano, em decorrência de sua imaturidade biológica nos primeiros anos de vida, depende de forma substancial dos outros, para sobreviver. A necessidade de apoio, zelo, afeto apresenta-se como parte essencial da sua existência. Segundo Boff (1999, p. 199), "o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é ser humano". Na infância, esse cuidado exige muito mais atenção e desprendimento, visto que possui uma ligação importante com o processo de desenvolvimento da criança.

A esse respeito, na Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2013a, p. 97), que fixa as DCNEI, verifica-se:

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

Com o respaldo legal, reafirma-se a natureza educativa das unidades de Educação Infantil, de modo que o atendimento à criança é fundamentado numa perspectiva pedagógica, e não, assistencialista, como ocorria anteriormente.

Assim como acontece com o educar, o conceito de cuidar é amplo. Dentre outras definições, pode ser entendido pela ação de preservar, guardar, apoiar, tomar conta; tem relação com auxiliar o outro na tentativa de propiciar seu bem-estar. Os dois elementos (educar e cuidar) completam-se e consolidam o atendimento de qualidade na Educação Infantil.

Situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas, que propiciam à criança integração com os parceiros e contribuem para o seu desenvolvimento, no que se refere às diversas relações que surgirão no cotidiano, estão intimamente imbricadas com a prática de educar. De acordo com Mello (2009, p. 28), "além de estarmos trabalhando com os direitos e deveres da criança, ao cuidar dela estamos exercendo uma prática educativa".

No ambiente institucional, ações como auxiliá-la em seus primeiros passos, no processo de higienização do corpo e nos momentos de alimentação são comumente relacionadas ao cuidar. Entretanto, ao desenvolver essas atividades, o(a) educador(a) pode, por exemplo, trabalhar a noção de pouco e muito, a partir da utilização do creme dental, engajar a criança na identificação e nomeação

das partes do corpo, abordar noções espaciais (acima, abaixo, no meio, maior, menor, entre outras), tornando, dessa maneira, mais significativa a rotina na creche ou pré-escola.

A relação educar/cuidar apresenta um caráter ético, no qual práticas solidárias, envolvendo adultos e crianças, criam ações coletivas e laços capazes de gerar o sentimento de pertencimento ao grupo social na perspectiva de formação humana. Na Educação Infantil, tanto a criança quanto o(a) professor(a) tem fundamental importância na aprendizagem. A indissociabilidade do binômio educar/cuidar está fortemente presente nesse contexto, fundamentando a prática pedagógica nos diferentes momentos do cotidiano. Mello (2009, p. 28) aponta que "a organização do ambiente considerando dimensões como: espaco/objetos, tempo funcionalidade e interações; determinam o tipo de cuidado e educação oferecidos às crianças". Quando, no ambiente educativo, não se consegue trabalhar esse binômio de forma integrada, acaba-se por negligenciar ou fragmentar a ação pedagógica.

A discussão sobre a relação educar/cuidar é reiterada por Kramer e Bazílio (2011, p. 80), quando afirmam que "nos processos humanos, razão e sensibilidade não se opõem, mas estão juntos; eu não me deixo do outro lado da porta, quando entro na creche". Segundo os autores, o educar engloba o cuidar, na medida em que não é possível a prática de um sem o outro.

Nesse sentido, Campos e Rosemberg (2009) aponta alguns elementos importantes na relação educar/cuidar no cotidiano de uma unidade de Educação Infantil, enfatizando direitos da criança de manter o corpo limpo, cuidado e saudável, de aprender coisas novas, de expressar pensamentos, fantasias e lembranças através de diferentes linguagens, de falar e ouvir, de ter acesso a livros, de vivenciar a curiosidade pelo corpo, de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos.

Para isso, é necessária a compreensão de professores(as) e auxiliares de que o atendimento pedagógico e aquele relativo aos cuidados físicos não podem estar separados, tendo em vista que isso caracterizaria a fragmentação do trabalho. O diálogo entre profissionais é importante. É de competência do(a) auxiliar atuar nas fases da Educação Infantil, dando suporte ao(à) professor(a) nas diversas etapas dos processos de ensino e de aprendizagem: na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; no cuidado com a higiene, a alimentação, o repouso e o bem-estar das crianças; na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo; no planejamento, junto com o(a) professor(a) regente, das atividades pedagógicas; na observação e registro das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. O reconhecimento mútuo de ambos os profissionais como parceiros da ação educativa contribui para maior efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A RMER, por meio dos momentos de formação, de discussões coletivas e da própria prática cotidiana, orienta as instituições e os(as) educadores(as) da Educação Infantil que, ao educar, cuida-se, e ao cuidar, educa-se. A criança passa, a partir dessa configuração, a ser reconhecida em todas as suas potencialidades, sendo respeitada enquanto sujeito de direitos. O trabalho desenvolvido, nessa perspectiva, por profissionais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação de qualidade, possibilita à criança condições, para que ela explore o ambiente de diferentes maneiras, e construa sentidos a partir das suas ideias, ações e relações sociais.

3.3 Currículo na Educação Infantil

O ambiente escolar é um espaço de ampliação de experiências humanas que não se limita ao cotidiano da criança: promove novos conhecimentos com base metodológica diversificada ao contexto contemporâneo; considera a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas.

A infância é pensada na RMER, como uma categoria histórica e não como um estágio da vida (KRAMER, 2006a). Assim, compreende-se que as noções de infância e de criança sofrem mudanças continuamente, conforme a realidade social e histórica.

A Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), que estabelece as DCNEI, define o currículo de forma objetiva, fundamentado nas práticas pedagógicas, como mediador das aprendizagens significativas das criancas:

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 o a 5 anos de idade (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 97).

Segundo o referido documento, o currículo integra as experiências do dia a dia dos(as) estudantes e os conhecimentos que fazem parte do contexto formativo educacional para a promoção do desenvolvimento integral da criança, ressaltando que a ação de aprendizagem do indivíduo depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio oferece (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a). O currículo é um dos instrumentos de formação humana que contribui para o acesso aos bens culturais e ao conhecimento em toda sua diversidade

Nas DCNEI, fica evidente a importância de se planejar com o foco na criança:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 97).

Um plano curricular supõe, implícita ou explicitamente, uma visão de educação e de como as unidades educacionais realizam seu papel como uma das instituições sociais responsáveis pela educação. E como isso se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que ocorre a sistematização dos esforços pedagógicos. Ele é o coração da escola, materializa concepções teóricas, ideológicas e políticas, na direção da aprendizagem dos(as) estudantes. Nesse sentido, o(a) educador(a) é peça fundamental, um(a) grande articulador(a) no processo de construção desse planejamento que se concretiza nos espaços de aprendizagem, respeitando os princípios elencados no Artigo 6º das DCNEI (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 87-88) como norteadores dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil.

a) princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Os princípios éticos pautam-se especialmente no respeito à criança, enquanto ser em desenvolvimento, e contemplam as noções de autonomia e de responsabilidade que podem ser trabalhadas, a partir de dispositivos de participação das crianças nas decisões que lhes são relativas. De todo modo, uma dupla exigência deve guiar a postura da sociedade em relação à infância: não atribuir à criança exigências excessivas nem infantilizá-la, retardando seu exercício de liberdade como cidadã.

Os princípios, ora discutidos, compreendem ainda um processo de formação de valores, em que o respeito à vida, ao ser vivo e à preservação dos recursos naturais é essencial e enfatizam a inviolabilidade da vida humana, a liberdade, a igualdade de direitos e a solidariedade.

b) **princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática

Os princípios políticos voltam-se à educação para a cidadania, à promoção da formação participativa crítica das crianças e contribuem para a expressão de sentimentos, respeito, ideias e questionamentos voltados para o coletivo, na busca por garantir experiências de aprendizagem exitosas para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Em outras palavras, a Educação Infantil trilha o caminho de educar para a cidadania, analisando sua prática, para promover a formação participativa critica, sem perder a perspectiva da participação ativa da criança, considerando os sentimentos e opiniões diversas de forma democrática, construtiva e solidária.

c) **princípios estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com os princípios estéticos, o trabalho pedagógico na Educação Infantil procura voltar-se para o estímulo da sensibilidade e do ato de criar das crianças em suas singularidades. Kramer (2006b) defende que é importante pensar a educação como uma forma de prática social que inclui não só o conhecimento científico, mas também a arte, a literatura, a cultura, a dança, a música, o teatro, o cinema, a história e o contexto social. Orienta-se organizar a rotina institucional com experiências diversificadas e agradáveis, sem competitividade, ampliando diversas oportunidades de convivência, como brincar e trabalhar em grupo, ter iniciativas em busca de soluções nas situações-problema. Contribui-se, assim, para o desenvolvimento da autonomia, a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e a formação de valores culturais.

Todos os princípios se relacionam na atuação pedagógica docente com intenções curriculares que dirigem a organização escolar, visando às vivências das experiências de aprendizagem relevantes para a criança em seu processo formativo.

No processo de desenvolvimento e valorização das experiências das crianças, percebe-se a importância do currículo oculto, um instrumento de aprendizagem coletiva, normas e valores, passados do(a) professor(a) para o(a) estudante, de uma forma contida na proposição vivida no cotidiano entre os pares, e na interação professor(a)-estudante-escola, mas sem que tais normativas estejam expressas claramente.

A hipótese é de que o ordenamento curricular não determina apenas conhecimento, mas uma visão sobre os(as) estudantes associada a uma perspectiva de educação, e de um projeto de sociedade que se pretende contribuir com a

educação escolar. Esse é um olhar fundamental para a lógica estruturante da organização curricular.

O currículo deve reconhecer a heterogeneidade dos indivíduos, valorizando a diversidade no processo de desenvolvimento humano e escolarização de todos, com o propósito de reverter atitudes excludentes nos confrontos com as diferenças em ambientes escolares. Considera-se cada ser, como único que apresenta necessidades e características específicas, com estilos variados, ritmos e preferências de aprendizagem.

O Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a) orienta que as práticas pedagógicas da Educação Infantil garantam às crianças experiências pautadas nas interações e na brincadeira. Tais experiências vivenciadas nas instituições ampliam possibilidades de aprendizagem. É importante que:

- I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas:
- VI possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- VII possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais:

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 99).

As crianças, desde cedo, participam de práticas sociais que interligam diferentes linguagens e vários gêneros e formas de expressão: corporal, gestual, verbal e escrita. Sendo assim, a Educação Infantil pode proporcionar experiências que incentivem a curiosidade e a autonomia em situações desafiadoras do cotidiano, de forma significativa e contextualizada, favorecendo a compreensão e a interação com o meio e com o seu semelhante. É nesse processo que se aprende, se desenvolve e se estabelece relações entre grupos, como família, vizinhos e comunidade a que pertence (Ver fotografia 1).



FOTOGRAFIA 1 Oficina de pintura em tecido com as mães e as crianças na Escola Municipal Dona Luci

Fonte: Escola Municipal Dona Luci (2015)

Em geral, as instituições de Educação Infantil oportunizam às crianças a apropriação de elementos significativos de sua cultura e articulam e promovem a construção de saberes com base no conhecimento empírico, alimentando um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionais, voltadas para experiências éticas e estéticas, expressas nas manifestações e tradições da vida cotidiana (Ver fotografia 2).



FOTOGRAFIA 2 Semana da Consciência Negra: conhecendo a capoeira

Fonte: Escola Municipal Dona Luci (2015)

Segundo as DCNEI (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), na elaboração da proposta curricular, as creches e/ou pré-escolas, em conformidade com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, precisam estabelecer modos de integração das experiências citadas. Cabe ao(à) educador(a) olhar a criança com sensibilidade e reconhecer nela um papel ativo e transformador do mundo, engajado em processos de produção de cultura. Nessa direção, é interessante:

- a) garantir o respeito à diversidade;
- b) relacionar o contexto escolar com a sociedade
- c) dialogar com as concepções de educação, infância, desenvolvimento, ensino e aprendizagem;
- d) aplicar técnicas como: observação, descrição, registro, análise e comunicação e;
- e) desenvolver a consciência do papel das instituições educacionais, das famílias e da sociedade.

Sugere-se que as experiências pedagógicas, por intermédio do currículo, considerem o cotidiano de vida dos(as) estudantes e favoreçam a aprendizagem

significativa em um processo múltiplo e dinâmico na perspectiva do desenvolvimento infantil em sua integralidade, permeado pelos encontros entre crianças, seus colegas e adultos no mundo.

3.4 Ludicidade e interação como eixos norteadores do cotidiano da Educação Infantil

As práticas pedagógicas atuais têm por tarefa utilizar metodologias eficientes e flexíveis, com vistas a promover estímulos e desafios diversos para os(as) estudantes. Nessa direção, trabalhar a partir de uma perspectiva de valorização da ludicidade no cotidiano educacional é reconhecer a importância dos processos criativos no desenvolvimento humano.

O brincar faz parte da essência da criança, está presente em todas as dimensões do ser humano e, de modo especial, na infância, período em que se aprende brincando e se brinca aprendendo. É uma forma de linguagem utilizada para manifestar-se, descobrir o mundo e interagir com o seu semelhante.

O Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a) ressalta que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil. É por meio delas que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma prazerosa. A ludicidade é intrínseca ao ser humano. O ato de brincar é a mais pura forma de a criança e de o adulto se expressar, revelar sentimentos e experimentar o mundo ao seu redor. Porém, vai muito além da diversão, porque brincadeira é coisa séria, envolve atitudes e ações planejadas ou livres que contribuem com o desenrolar de processos de significação diversos, a partir dos quais a criança desenvolve a compreensão sobre os distintos objetos sociais, em meio a aprendizagens afetivas, cognitivas e motoras.

Nas interações cotidianas dos pequenos, em seus grupos, percebe-se, como afirma o ADI Rodrigo José Cordeiro de Andrade, da creche CEAPE, que, "brincando, a criança conquista o conhecimento: conhece a si mesma e o mundo que a cerca. É a primeira forma de aprendizagem" (informação verbal)⁵.

A sociedade contemporânea tem feito do sistema educacional um espaço significativo na vida da criança, sobretudo quando se configura num ambiente agradável para a construção do conhecimento, favorecendo a formação integral do indivíduo. Nesse cenário, o brinquedo é um produto que está inserido em um sistema social e tem funções que lhe conferem a razão de ser.

⁵ Depoimento concedido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Rodrigo José Cordeiro de Andrade, da creche CEAPE

[...] é um objeto portador de significados rapidamente identificáveis, ele remete a elementos legíveis do real, do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem (BROUGÉRE, 2006, p. 8).

Sendo assim, ele não se condiciona unicamente à ação do indivíduo: oferecelhe um suporte determinado que ganha novos significados através da brincadeira. Tem papel importante na educação da criança, por contribuir com o desenvolvimento simbólico, estimular a imaginação e a capacidade de raciocínio, aspectos essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil. Conforme afirma a ADI Solange Atanásio de Moraes Moura, da creche Waldir Savluchinske, "a criança que brinca, com certeza será um adulto mais estruturado" (Ver fotografias 3 e 4) (informação verbal)6.



FOTOGRAFIAS 3 E 4 Crianças criando e aprendendo



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara (2013)

Quando a criança chega à creche ou pré-escola, traz consigo toda uma história anterior, construída a partir de suas vivências, grande parte delas pautadas em atividades lúdicas de seu cotidiano. Luckesi (2006) define a ludicidade como experiência plena que integra o sentir, o pensar e o agir ao prazer e à satisfação. Sendo assim, é recomendável que os(as) educadores(as) tenham conhecimento dos saberes que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para então formular sua proposta pedagógica. Considerando a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, vis-

⁶ Depoimento concedido pela Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Solange Atanásio de Moraes Moura, da creche Waldir Savluchinske.

lumbram-se as suas diversas manifestações e as diferentes linguagens empregadas no seu desenrolar, a exemplo da linguagem corporal (gestos, posturas, movimentos amplos), fortemente presente nas interações das crianças com outras crianças e com os adultos.

Ainda a esse respeito, Winnicott (1975, p. 63), psicanalista inglês, estudioso do desenvolvimento infantil, considera que

o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

Nesse contexto, considera-se que, no ato de brincar, tanto o adulto quanto a criança estão libertos para a criação. Então, surge a indagação: educador(a) e estudante brincam e aprendem juntos?

Por meio da brincadeira, a criança se faz conhecer melhor, se expressa, explora o corpo e o mundo ao seu redor, adquire autoconfiança e conhecimento de suas potencialidades, possibilidades e limites, além de desenvolver áreas sensoriais motoras. Em relato de experiência, a ADI Carliene Eugênia, da creche Ame as Criancinhas, revela que "é encantador trabalhar na Educação Infantil e ver os olhinhos curiosos e ávidos por aprender a cada atividade. É gratificante ver que não há limites para a criatividade de uma criança, seja rabiscando, pintando ou brincando" (Ver fotografia 5) (informação verbal).⁷

A ludicidade inclui qualquer atividade que proporciona prazer ao ser executada. Por meio dela, a criança aprende a conviver, a ganhar e a perder, a esperar sua vez, a lidar com as frustrações, a conhecer e explorar o mundo. O jogo e a brincadeira são por si situações de aprendizagem. No faz de conta, por exemplo, a criança experimenta papéis e situações diversas do mundo social de forma protegida, na medida em que "tudo é de mentirinha". Ela pode engajar-se em um processo de ir e vir entre a fantasia e a realidade, desenvolvendo, assim, esses distintos planos de pensamento (aspecto cognitivo), experimentando sentimentos nas interações estabelecidas com os parceiros (aspecto afetivo), e conhecendo as potencialidades de seu próprio corpo (aspecto motor), dentre tantas outras coisas. Isso, inegavelmente, contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento.

⁷ Depoimento concedido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Carliene Eugênia, da creche Ame as Crianças.

FOTOGRAFIA 5 Crianças e ADI interagindo na contação de história com música



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara (2014)

Portanto, a ludicidade é um recurso de estimulação prática, utilizado em qualquer momento do desenvolvimento; é uma forma global de expressão que envolve diferentes áreas do conhecimento. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social para a criança.

O processo educacional demanda atenção específica ao ajuste dos brinquedos, aos interesses e necessidades infantis, não precisando que eles sejam caros ou sofisticados. Muitas vezes, podem ser construídos pelos(as) educadores(as) e pelas próprias crianças, com materiais diversos, respeitando-se, é claro, as condições de segurança pertinentes a cada faixa etária. É possível ainda ofertar aos(às) estudantes objetos que valorizem os aspectos culturais da região, explorando suas origens, materiais, estéticas e histórias.

Segundo Vygotsky (1994), os brinquedos podem ser classificados em tipos diferentes:

- a) dramáticos: bonecos (bebê, adultos, velhos), famílias (pano e plástico), copos, pratos, panelinhas, sucatas, caminhões, carrinhos, aviões, motos, animais (selvagens e domésticos);
- b) regressivos: massa de modelar, tintas, baldes, água, areia ou barro;
- c) **construtivos**: jogos, formas e blocos, encaixes, papel, canetas, lápis, canetinhas, lápis de cor, pincéis e tintas, tesoura, barbante, cola, palitos, tampinhas, plásticos e panos;
- d) agressivos: revólver, espada, bola (pequena, média, grande) arco e flecha e;
- e) optativos: jogos, fio e agulha, vela e fósforo.

Para Piaget (1975), as origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência. Em seus estudos iniciais, o teórico as vincula aos estágios cognitivos, compreendendo que cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica. A criança é estimulada a desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico e diversos aspectos psicomotores, como as percepcões visual, auditiva e tátil, as coordenações motoras fina e ampla, a comunicação e as expressões oral e em outras linguagens, o conhecimento do corpo e as noções de tempo, espaço e lateralidade. Nesse processo, cotidianamente, diferentes atividades norteiam o fazer pedagógico na Educação Infantil. São classificadas em:

- a) brincadeira: ação de brincar, de entreter, de distrair, ou seja, conduta estruturada em regras implícitas ou explícitas, ou ainda ações espontâneas criadas pelas próprias crianças e/ou intercambiadas por elas na construção de uma cultura de pares;
- b) narração de história: momento de contato com leituras que transportam a criança do mundo real para o imaginário, fortalecem a criatividade e a introduzem no mundo das palavras escritas;
- c) dramatizações: atuação que se faz sobre uma história adaptada ao teatro, um momento de encontro em que se exercita também a sociabilidade;
- d) música, danças e canções: arte ou técnica de combinar sons e movimentos de maneira agradável;
- e) artes plásticas: envolve conhecimentos e habilidades de características estéticas humanizadoras e;
- f) jogo: ação lúdica, envolvendo uma situação estruturada pelo próprio tipo de material.

É interessante despertar a ludicidade no(a) educador(a), para que ele(a) envolva as crianças, compreendendo que a aprendizagem não se limita ao campo cognitivo. A formação lúdica docente é essencial ao fazer pedagógico, uma vez que valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e as experiências corporais que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem.

A formação contínua do(a) educador(a) instiga a criatividade e a criticidade; aguça o espírito de liberdade e a alegria de viver; propicia o ganho em qualidade e sustentação para sua atuação pessoal e profissional; permite-lhe questionar-se quanto a sua postura e conduta em relação ao objetivo prioritário de proporcionar aos/às estudantes um desenvolvimento integral. Quanto mais o adulto vivenciar a ludicidade em suas ações, mais prazerosa será sua atuação profissional. Em síntese, o lúdico é um instrumento de desenvolvimento, um meio de expressão espontânea da criança. É utilizado como recurso pedagógico facilitador do desenvolvimento humano e mediador do processo de aprendizagem. Para Deise Nascimento, ADI do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara, "incorporar a ludicidade na rotina da sala é essencial para a otimização da aprendizagem". A profissional acrescenta, ainda, que, "motivada e feliz, a criança aprende mais", e que "as atividades devem fazer sentido para ela, fazer parte do seu mundo" (informação verbal)⁸.

3.5 Pedagogia de projetos

Uma proposta pedagógica de qualidade pressupõe o desenvolvimento de aprendizagens significativas com base no processo de experimentação e investigação que deve ser estimulado e vivenciado desde a Educação Infantil, fundamentado na "cultura de projeto", na qual a conduta de antecipação, para prever e explorar o futuro faz parte de nosso presente. Essa influência do futuro sobre adaptações cotidianas só faz sentido, se o domínio que se pretende desenvolver acerca dos diferentes espaços, cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso I do Artigo 12 (BRA-SIL, 1996), prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando explícita a ideia de que as instituições formativas não podem prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

A pedagogia de projetos aparece como uma ferramenta que possibilita a participação das crianças, promovendo hipóteses, descobertas e investigações numa parceria com o meio e com o outro. No mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, tornando-se recurso indispensável de reflexão e transformação essencial à formação humana, e deve ser proporcionado desde a infância.

Nesse contexto, surgem algumas indagações que merecem aprofundamento e reflexão para compreensão e atuação com projetos na Educação Infantil.

3.5.1 O que são projetos?

Intenções, sonhos, pretensões, desejos, doutrinas, diretrizes, para atingir propósitos e/ou proposta com atividades organizadas com objetivo de resolver pro-

⁸ Depoimento concedido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Deise Nascimento, do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara.

blemas. Para Gadotti e Romão (2001), projeto é lançar-se para frente, dando sempre a ideia de movimento, de mudanca, e, para Alvaréz (2004), representa o laco entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Já Fagundes, Maçada e Sato (1999) afirma ser uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos. Percebe-se que o projeto se caracteriza como verdadeira fonte de investigação, pesquisa, canalização e concentração de inteligências, análise e depuração de hipóteses.

> É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCEL-LOS, 1995, p. 143).

Nesse sentido, evidencia-se a importância do trabalho com projetos na organização da prática pedagógica na Educação Infantil, diferenciando-se das demais formas de atuação do cotidiano, oferecendo oportunidades de aprendizagens significativas voltadas para os interesses das crianças, apoiando-se na curiosidade natural infantil, estimulando o desenvolvimento de potencialidades e responsabilidades em relação à sociedade de forma mais participativa, dinâmica e transformadora. Ressalva-se que todo esse processo se relaciona às experiências e direitos de aprendizagens das crianças, conforme orientam as DCNEI (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a).

No planejamento e execução do projeto pedagógico que orienta a pedagogia de projetos, destacam-se algumas características essenciais como: processo participativo de decisões; preocupação em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; apresentação de opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade especifica; compromisso com a formação cidadã; construção de estratégias criativas e participativas de aprendizagens fundamentadas em princípios.

Para Dewey (1990), projetar é realizar e viver em liberdade. Essa é a essência fundamental da pedagogia de projetos, que tem por base alguns princípios fundamentais no processo de elaboração:

a) **princípio da intenção**: toda ação, para ser significativa precisa ser compreendida e desejada;

- b) princípio da situação-problema: o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões entre as partes envolvidas, constituindo um ato de pensamento completo;
- c) princípio da ação: a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações significativas;
- d) **princípio da real experiência anterior**: o empirismo e as experiências anteriores formam a base na composição de novas aprendizagens;
- e) **princípio da investigação científica**: a ciência se constrói a partir da pesquisa;
- f) princípio da integração: é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações;
- g) **princípio da prova final**: verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou.

Todos esses princípios compõem as etapas metodológicas no desenvolvimento de projetos. Nesse processo de construção de aprendizagens significativas, a função do projeto é favorecer a criação de novas estratégias associadas ao conhecimento globalizado em diferentes contextos. Trata-se de uma forma dinâmica de organizar atividades interativas aplicadas em todas as áreas dos saberes e conectadas com os interesses das crianças. Além disso, constitui-se espaço em que se materializa a interdisciplinaridade.

3.5.2 Como trabalhar projetos com as crianças

- a) oferecer às crianças oportunidades de aprendizagens diversificadas previstas no currículo oficial;
- b) compreender que os conhecimentos não são únicos, mas plurais, respeitando as diversidades;
- c) ser flexível, trabalhando com a ideia do imprevisível e entendendo que os projetos são construídos de acordo com o tempo, o espaço e o sujeito e;
- d) oportunizar a prática do currículo oculto.

A interação, a observação e o conhecimento do(a) professor(a) possibilitam compreender as crianças com as quais trabalha para entender e pesquisar os temas importantes para a infância contemporânea. Esses são fatores imprescin-

díveis para a escolha dos temas abordados nos projetos, provocados na maioria das vezes por uma problemática ou uma boa pergunta que envolve a realidade de si e/ou do grupo. Nessa perspectiva, a professora Monaliza Cavalcante, do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara, relata que "interessante é ver seres tão pequenos, unidos em busca do conhecimento, instigando os pais, amigos e demais parentes a ajudá-los a aprender mais" (informação verbal)º. Promove-se, assim, uma perspectiva de trabalho globalizado e interdisciplinar que contemple experiências relacionadas à construção e ampliação de aprendizagens e autonomia das crianças.

Os projetos oferecem a possibilidade de compreender os mais diversos conhecimentos através de múltiplas linguagens. Configuram—se como uma metodologia de trabalho que visa organizar a classe em torno de metas previamente definidas por professores(as) e crianças, promovendo um clima de interesse e integração, com produções e apresentação de um produto final aos pais e à comunidade escolar. Esse momento de finalização não se caracteriza apenas como um evento, mas, sobretudo, como recurso didático—pedagógico essencial à construção do conhecimento. Parafraseando a professora Lidiane Feitosa, do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara, trabalhar com projetos na Educação Infantil é sinônimo de trabalho criativo, interdisciplinar e educativo (informação verbal)¹⁰.

3.6 Organização do tempo e do espaço educativos

As instituições de Educação Infantil propõem-se a assegurar à criança uma educação plena que promova a sua integridade física e mental, entendendo o cuidar como algo indissociável ao processo formativo. As práticas pedagógicas procuram acontecer de forma a não fragmentar o indivíduo, e sim possibilitar experiências que favoreçam a compreensão e inserção no mundo.

Nesse contexto, o planejamento e a organização dos ambientes de aprendizagem buscam garantir a realização de práticas pedagógicas com foco nas crianças, norteadas pelas interações e brincadeiras, conforme preconizam as DCNEI (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a).

O Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 98), em seu parágrafo primeiro, ressalta a necessidade de

⁹ Depoimento concedido pela Professora Monaliza Cavalcante, do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara.

¹⁰ Depoimento concedido pela Professora Lidiane Feitosa, do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara.

se prever "condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos" que assegurem aspectos diversos do desenvolvimento integral e da educação de todas as crianças, perpassando desde elementos singulares/individuais àqueles que envolvem família, comunidade e diferentes culturas.

A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil precisa levar em conta as características peculiares de cada faixa etária, visando à promoção de cuidados e aprendizagens ajustados às capacidades e potencialidades da criança naquele dado momento de sua vida. Nesse sentido, por exemplo, atenta-se para o fato de que, à medida que vai se desenvolvendo, ela necessita de espaços mais amplos e diversificados, que atendam suas novas demandas, quer sejam físicas, psicológicas ou sociais. Compreende-se que ela é um ser humano ativo, que demanda espaço e tempo adequados para planejar e executar atividades com autonomia. Carvalho (2009, p. 156-158) afirma que todos os ambientes de Educação Infantil devem promover:

- a) **identidade pessoal**: ambientes e objetos do cotidiano ajudam a construir a noção de quem se é;
- b) desenvolvimento de competência: o ambiente é planejado de modo que as crianças satisfaçam suas necessidades com autonomia, a exemplo de poder tomar água sozinha, alcançar o interruptor de luz, ter acesso fácil a materiais de uso cotidiano (toalhas, sabonetes, roupas, brinquedos);
- c) oportunidade para movimentos corporais: engatinhar, andar, correr, pular, saltar, balançar, agarrar, empurrar e puxar objetos são atividades que auxiliam a criança a fazer movimentos coordenados, experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo;
- d) estimulação dos sentidos: utilizar situações da natureza, ambientes internos e externos, variar as cores, formas, sons, cheiros, aromas e sabores favorecem os estímulos dos sentidos e promovem aprendizagem significativa;
- e) sensação de segurança e confiança: a exploração do ambiente contribui para o desenvolvimento motor e emocional das crianças;
- f) oportunidades para contato social e privacidade: áreas de diferentes tamanhos dentro do mesmo espaço oferecem oportunidades tanto para atividades isoladas quanto em grupos. As áreas privadas permitem melhor relacionamento e expressões de sentimentos entre os pequenos grupos.

A organização dos espaços de aprendizagem nas unidades de Educação Infantil segue as orientações da proposta pedagógica, na direção de promover diferentes oportunidades de experiências.

> As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário (HORN, 2004, p. 4).

Vale repensar os espaços e suas proposições reconhecendo as creches e pré-escolas como ambientes heterogêneos, plurais, ricos em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos. Dessa forma, planejam-se os ambientes em prol do desenvolvimento do ser humano. A concepção pedagógica do(a) professor(a) torna-se explícita no modo como delineia suas atividades, na maneira como se relaciona e na forma como organiza os espacos na sala de aula. Propõem-se ambientes dinâmicos, agradáveis, aconchegantes, organizados e seguros, que estimulem as crianças a explorá-los.

Os bebês precisam de espacos adequados às suas necessidades: ambientes arejados, com iluminação adequada, sem barulho, planejados de modo a proporcionar oportunidades de movimento com conforto e segurança. O espaço para a criança de um ano demanda iluminação e sons variados, e também estímulos visuais de cores e formas diversas; é interessante que possibilite as atividades de engatinhar e/ou andar, oferecendo obstáculos desafiadores adequados ao esforço necessário para o exercício da coordenação motora, e contribua com os contatos sociais entre crianças e adultos, instigando o desenvolvimento de suas capacidades. Na organização desses ambientes, Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 149) orienta que se precisa considerar "três partes da sala: o chão, o teto e as paredes".

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2009, p. 50), "os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos e das produções infantis". Dessa forma, valorizam-se os trabalhos do cotidiano, visto que o ambiente expressa o contexto dos autores que nele habitam, mostra a vida da instituição nos traços e interpretações das crianças. As exposições das produções podem acontecer periodicamente de forma harmoniosa, seja no interior das salas, nos corredores ou nos pátios. O importante é não causar poluição visual, afinal as paredes também falam e provocam leituras e interpretações na busca de compreensão do que nelas se expressa. Essa é uma forma de aprendizagem estimulante, sistemática e prazerosa (Ver fotografia 6).

FOTOGRAFIA 6 Leitura da imagem materna produzida pelas crianças



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Ana Rosa (2014)

Os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil podem ser organizados por área de trabalho diversificado e interativo, sejam em salas temáticas, que são rotativas com materiais específicos, e conhecidas como salas-ambiente, sejam em salas de aula comuns. Em qualquer das situações, procura-se contemplar as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das criancas. Nas salas podem ser construídos cantinhos, que favorecem a interação nas diversas atividades. São eles: cantinho da leitura, da música, dos brinquedos, das artes, dos jogos, do faz de conta, ou alternativo. A organização fica a critério dos(as) educadores(as) da instituição, de acordo com os espaços e as necessidades, propondo-se desafios que desenvolvam a autonomia e promovam avanços no processo de aprendizagem (Ver fotografia 7).

FOTOGRAFIA 7 Crianças desenvolvendo atividades com a bandinha do Centro Municipal de Educação Infantil Darcy Ribeiro na sala temática



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Darcy Ribeiro (2014)

A criança é o centro das ações desenvolvidas nas salas. Seu espaço é respeitado. Olhamos nos olhos, escutamos seus desejos e necessidades, garantimos seu espaco de expressão (informação verbal)¹¹.

No cotidiano educacional, pode-se envolver as crianças na organização e na manutenção dos ambientes, possibilitando a construção das nocões de tempo e de espaço e estimulando variadas interações sociais, aprendizagem e senso de corresponsabilidade.

O cotidiano das creches e pré-escolas é pautado em atividades planejadas e organizadas pelos(as) educadores(as), o que pressupõe pensar o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, fundamentada no resultado de uma análise realizada a partir da observação do público com que se trabalha e, principalmente, de suas necessidades. É importante que o(a) educador(a) observe do que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espacos preferem ficar, o que lhes chama mais atenção. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ressalta-se que:

> a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

O tempo é um momento biológico com ritmo, sequência e transformação; é um momento psicológico com motivações, capacidades e estabilidades ou instabilidades; é um momento histórico-cultural que desencadeia inter-relações. É um aspecto integrante do planejamento, visto que possibilita dois espaços significativos no processo de aprendizagem: o da repetição do conhecido e o do contato com a novidade.

Numa visão mais ampla, a organização do tempo na Educação Infantil prevê atividades que atendam ao relógio biológico da criança, suas necessidades de alimentação, de cuidados físicos, entre outros, mas também atendam ao relógio histórico e ao relógio psicológico, que se movimentam, diferentemente, para cada indivíduo, de acordo com sua percepção e contexto no qual está inserido.

No planejamento da rotina, consideram-se as especificidades das faixas etárias, as necessidades e os interesses das crianças. É fundamental que ela busque articular as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos que fazem

¹¹ Depoimento concedido pela Coordenadora Pedagógica Marcela de Cássia de Melo Figueiredo, do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas

parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo que contribua para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Na organização da rotina para a Educação Infantil, é importante contemplar as experiências propostas na Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), considerando os seguintes momentos:

- a) **recepção e acolhida**: momento lúdico interativo que priorize o cuidar e a cultura da infância;
- b) roda de conversa: atividades optativas interativas, com toques, expressões, novidades, informes e momentos de reflexão das atitudes e comportamentos;
- c) **atividades de integração**: movimento corporal, musicalização, banho de Sol, cantigas de roda, brincadeiras;
- d) **exploração e construção do conhecimento de si, do outro e do mundo**: atividades norteadas pela interação e brincadeiras sequenciadas e diversificadas, proporcionando experiências de aprendizagem significativas ao contexto formativo da criança;
- e) **pátio, parque de areia**: brincadeiras de livre escolha com interações grupais e/ou individuais, respeitando as diversidades;
- f) alimentação, higiene e descanso: estímulo à autonomia das crianças, de forma criativa e formativa, para o desempenho de atividades cotidianas;
- g) ateliês: música, dança, desenho, pintura, modelagem, escultura, jogo dramático, contação de histórias, vídeo (cineminha), informática/Internet, biblioteca (cantinhos e malas de leitura);
- h) atividades de encerramento do dia: organização do ambiente, das bolsas, recados, conforme a dinâmica institucional e;
- i) **saída das crianças**: conforme a dinâmica de cada unidade educacional.

A finalidade da rotina é mapear e organizar a prática pedagógica com foco no educar/cuidar da criança. Dessa forma, o planejamento pedagógico contempla um conjunto de atividades rotineiras e sequenciadas, para que a criança perceba a relação espaço-tempo. No entanto, não se trata de um planejamento não flexível que precisa ser rigorosamente cumprido em detrimento da motivação e dos interesses infantis. Cabe sempre ao(à) educador(a) avaliar a pertinência da realização de ajustes, com vistas a um melhor aproveitamento por parte das crianças.

O ser humano vive num mundo de ciclos e o funcionamento do seu corpo é marcado por ritmos. Por isso, toda e qualquer organização de rotina e atividades deve atender e respeitar as diversidades e necessidades das crianças, com adequações dos ambientes que levem em conta o uso adequado do tempo, a seleção e a utilização de materiais e a proposição das atividades.

3.7 Avaliação na Educação Infantil

O campo da avaliação educacional abrange diferentes objetos, como, por exemplo, a aprendizagem, as instituições, as políticas educacionais e os programas sobre os quais devem ser feitas considerações específicas. Avaliar, vai além de olhar a criança como ser meramente observado. A intenção pedagógica avaliativa propicia condições para o(a) professor(a) criar objetivos e planejar atividades que respeitem a diversidade e contribuam para a busca de alternativas que superem os obstáculos detectados, respeitando o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A avaliação pode ser entendida como

> um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA; BRITO, 1987, p.19).

Percebe-se que avaliação supõe julgamento de valor, realizado com base em critérios estabelecidos, a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento. Ressalta-se que o modelo de avaliação escolhida relaciona-se aos objetivos que se quer alcançar, com a coerência entre avaliação e finalidades da proposta pedagógica.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 10), prevê a avaliação da Educação Infantil "com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes".

A avaliação, na Educação Infantil, refere-se àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças, enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Ela é realizada pelo(a) professor(a), pelos demais profissionais da instituição e pelas próprias crianças. A prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios. Segundo Vasconcellos (2003), para assumir o caráter transformador, antes de tudo, a avaliação compromete-se com a aprendizagem total dos indivíduos, no

sentido mais amplo da formação do sujeito, o que justifica sua importância e existência no processo educativo.

O Artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que a avaliação se fará, "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Ela tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não assume finalidades seletivas e classificatórias. Em termos das DCNEI, o Parecer CNE/CEB nº 20/09 reforça:

que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 95).

Nesse mesmo âmbito, a Resolução CNE/CEB nº 05/09 aponta no Artigo 10 (BRA-SIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a, p. 100) que as creches e pré-escolas devem planejar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, garantindo:

- I a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Percebe-se, no artigo citado, a orientação de utilização da observação como instrumento privilegiado de avaliação. O ato de observar requer uma atitude de acolhimento do adulto com relação às formas peculiares pelas quais a criança se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências. É relevante que o olhar observador do adulto esteja presente em todos os momentos do cotidiano infantil na instituição: nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de

interação criança-criança e nas interações das crianças com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo físico e do conhecimento. Isso permitirá que o(a) professor(a) conheça, cada vez melhor, as crianças individualmente, favorecendo a avaliação contínua.

Considerando a importância das observações, orienta-se que sejam registradas de forma sistemática, para que não se percam e possam ser compartilhadas entre os(as) educadores(as), com as criancas e com as famílias. Os registros transformam-se em relatórios semestrais, constituindo a documentação específica de que trata o inciso IV, e acompanham a criança, quando de seu ingresso no Ensino Fundamental, a fim de que os(as) docentes que a receberão possam conhecê-la melhor, acolher suas necessidades e estabelecer uma continuidade em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil.

As referências, para se proceder à avaliação, são buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos, aos quais ela precise corresponder, na medida em que não se irá retê-la numa etapa da Educação Infantil sob o argumento de que ela não tenha alcançado determinado objetivo proposto. Sendo assim, objetiva-se um conhecimento mais aprofundado das crianças, para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente de aprendizagem.

Em se tratando das observações e registros, estes devem assumir um caráter dinâmico e estar sempre atualizados e contextualizados, pautados em um olhar sobre a criança como autora de sua história de vida e coconstrutora de seus ambientes socioculturais. Nesse contexto, destaca-se a importância da organização interna da instituição escolar, para que os(as) educadores(as) tenham condições reais de fazer os registros.

O(A) educador(a) da Educação Infantil pode fazer uso de diversas formas de registro, tais como escrita, gravação de falas e diálogos, fotografias, vídeos e trabalhos das crianças, construindo um portfólio. Essa é uma técnica, para avaliar o progresso infantil por meio de um conjunto de procedimentos contínuos; é um recurso pedagógico de estimulação do pensamento reflexivo da criança, uma avaliação mediadora autêntica, objetiva e compreensiva, que permite acompanhar todos os processos e aprendizagens. Recomenda-se que a avaliação do(a) estudante aconteça em relação a ele(a) mesmo(a) e não a partir de um paralelo de comparações.

Os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento infantil orientarão o olhar docente sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções propostas. Assim, planejamento e avaliação são ações que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios, traçando previamente os caminhos e subsidiando os direcionamentos necessários no percurso do trabalho educacional.

Com base em Hoffmann (1991), apresentam-se a seguir algumas orientações que asseguram uma ação avaliativa sem tensões e limitações na Educação Infantil:

- a) avaliar com acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança;
- b) observar a criança a partir do conhecimento de algumas características relacionadas a determinados momentos do desenvolvimento;
- c) oportunizar novos desafios com base na reflexão da ação;
- d) registrar as manifestações das crianças e aspectos significativos de seu desenvolvimento e;
- e) promover o diálogo sistemático entre os adultos que trabalham com as crianças e os pais ou responsáveis.

Ressalta-se que a avaliação é um ato de investigar a qualidade e o resultado das ações de forma analítica e reflexiva, subsidiando sempre a sua melhoria em prol do desenvolvimento integral do estudante. Parafraseando Luckesi (2006), a intenção é "avaliar para melhorar". A questão não é simplesmente ter o que fazer, mas buscar o caminho para se chegar a uma prática transformadora, à criação de um novo plano de ação do(a) estudante com o sujeito, repensando e modificando intervenções.

3.8 Família: uma parceria importante e necessária

Pensar em educação de qualidade, é estendê-la para além da escola, promovendo a integração entre esta e a família, na medida em que se configuram como os primeiros grupos sociais da criança. A Constituição de 1988 declara que

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A família e a instituição educacional constituem instâncias fundamentais na formação da criança e influenciam diretamente os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assumem diferentes papéis, mas ambas contribuem

para o aprendizado infantil sobre o mundo e as diferentes culturas, propiciam interações com uma diversidade de pessoas que as acolhem. Orienta-se que a instituição seja um espaço aberto às famílias, proporcionando situações de intercâmbio, diálogo, pautadas sempre no respeito para com as diferentes formas, conforme elas se organizam.

Segundo a UNICEF, (2003), a família é responsável por criar, cuidar e proteger a criança, além de ser o primeiro e privilegiado espaço em que se inicia a sua socialização, a aprendizagem de valores e limites. No entanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 conforme

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o princípio norteador das ações das instituições de Educação Infantil é o atendimento integral às necessidades e potencialidades físicas, psi-cológicas, intelectuais, sociais e culturais da criança. Com vistas a respeitar esse dispositivo legal, parece impossível realizar um bom trabalho pedagógico sem estreitar os laços com a família. Entretanto, isso não significa aglutinar funções. A creche ou pré-escola não pretende e nem substitui a família. Cada contexto exerce seu papel, com as responsabilidades que lhe cabem em relação ao desenvolvimento infantil.

A parceria entre as escolas e as famílias possibilita o estabelecimento de critérios educativos comuns, que podem facilitar a convivência da criança nos diferentes contextos. A esse respeito, destaca-se o depoimento da Sra. Ricarda Toscana, mãe de duas crianças da Creche Futuro do Amanhã: "Parceria, sim, é a palavra chave. Diga-se isso, porque é super importante que a escola e a família estejam juntas" (informação verbal)¹². O contato estabelecido serve, para que todos se possam ver, e se sentir como colaboradores que compartilham responsabilidades e tarefas relacionadas à criança.

Ampliar o olhar sobre as ações pedagógicas é repensar as formas de participação das famílias na educação das crianças em creches e pré-escolas, a partir da redefinição de papéis e função social da instituição educacional. O trabalho pedagógico pode apreender alguns aspectos salientes das culturas familiares, bem como acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Compreende-se que, mesmo acontecendo o compartilhamento da educação das crianças com os membros familiares, as

¹² Depoimento concedido pela Sra. Ricarda Toscana, mãe de duas crianças da Creche Futuro do Amanhã

funções são diferentes, e a família pode ver no(a) educador(a) alguém que lhe ajuda e orienta na formação infantil. Nesse ínterim, considera-se, como aspecto positivo, a conscientização dos pais sobre a função social da escola e toda proposta pedagógica que sistematiza o processo formativo, isto é, o currículo, a metodologia de trabalho, a pedagogia de projetos, a concepção de avaliação, enfatizando-se o papel da família em todo o seu desenrolar.

FIGURA 2 Depoimento de uma mãe da Creche Futuro do Amanhã – San Martin

Racipa 08 de Haio de 2014 more mome e deamiana Maria da Solva gemes e meu esposo se chama Harcos anche da silva, somos es pais de Haria dara da suba gomes, ela esta no grupo I da creche Municipal Futuro do Amanta gestamos muito de Ter participado de uma oficina chamada Vala de Soutura a arba ritellar gaz com otramom sacre importância da presenca dos pais ma lida de seus filhos; pois antes eia para minha filha e ella mate darra muita importationa, degarra atte a lungar en livren. Nursia eficina en preferencia mon Heatrea. ranias moneiras de ser les para uma orienca de uma forma dinamica. Entac aprendi a modificquei a forma de les para minha filla, fiquei muito feliz com o resultado. do Brincar, consegui voltar a minha infância atrarés de brincadeiras e longeccas de brinquedos. Assin; percebi o quanto estaroa ausente, na maioria das reges da Vida de minha felha, pois ela tentara chaman minha atenção para bincar com ela e a conseria ob dia a dia me fez perder um Tempo valioso com ela soi que a júnica coisa que Maria Clara precisa é o mosso amon e Participo sempre de reunides e palestros carinto. que a creche operace aos pais, são dimas Agracieco a soeur por Ter colocacio pessoas mararallosas que pagem parte desta breche a que sempre procuran das o mellos de si em prol das orianças " Daniana prasia da sigo gones"

Fonte: Creche Futuro do Amanhã (2014)

Um dos momentos importantes para a participação da família na instituição é durante o período de adaptação da criança. Na concepção de Bertolini e Oliveira (apud ROSSETI-FERREIRA, 2009, p. 59), "adaptação não é algo estático. Adaptação é um processo de mudança, desenvolvimento. É estar atento às novas necessidades". Sentimentos de dúvida, medo, desconfianca, ansiedade são comuns nesse processo. Muitas mudancas acontecem, seja de turma, instituição, professor(a) e, principalmente, quando a criança entra na creche ou pré-escola. Entende-se que não é difícil apenas para a criança, mas também para o(a) professor(a) e para os representantes familiares que construíram anteriormente vínculos de confiança e parceria e no momento precisarão começar uma nova relação de conquista. A atuação cuidadosa da instituição, nessa ocasião, em sintonia com os(as) responsáveis pelo(a) estudante, desempenha um papel importante.

O novo contexto poderá ser atraente para a crianca, quando enfrentado em companhia da família (representada por um responsável, seja pai, mãe, avó, avô, padrinho/madrinha, tio(a), vizinho(a), entre outros, em parceria com o(a) novo(a) professor(a). De outro lado, quando separada de sua família de forma brusca, a criança se sentirá sozinha e triste, assumindo, por vezes, um comportamento mais quieto e, em outros momentos, reagindo com choro e birras às novidades, que lhe causam medo e insegurança.

Um processo de adaptação, cuidadosamente planejado, promove confiança e conhecimento mútuo, e, assim, favorece o estabelecimento de vínculos afetivos e respeito entre as crianças, as famílias e os(as) educadores(as). Vale prezar sempre pelo diálogo constante instituição-família, fortalecendo a parceria e o compartilhamento de responsabilidades (Ver fotografia 8).



FOTOGRAFIA 8 Oficina de contação de história com os pais

Fonte: Creche Futuro do Amanhã (2014)

Em suma, quando se envolve a família na dinâmica da creche ou pré-escola, por intermédio de atividades educativas, eventos, reuniões, momentos de estudo, projetos e acões colaborativas, contribui-se para uma educação de melhor qualidade para as crianças, na medida em que os aspectos afetivos, cognitivos e motores serão abordados conjuntamente pelos distintos contextos de desenvolvimento.

3.9 Profissionais da Educação Infantil e o processo de Formação Continuada

O processo de formação do(a) professor(a) é crescente e contínuo. É importante compreender a dimensão profissional em sua integralidade, de forma ampla e complexa, enfocando a autoformação estabelecida a partir do estudo teórico e da troca coletiva de experiências vivenciadas (Ver fotografia 9).



FOTOGRAFIA 9 Formação de professores(as) de O a 3 anos no conto e encanto da literatura infantil

Fonte: Centro Paulo Freire (2014)

Segundo Libâneo (2004, p. 277), "o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, destinados à formação profissional, complementada por estágio curricular". Esse processo ganha destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que assegura:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Entende-se a formação continuada como prolongamento da inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional amplo, na busca de superação das vulnerabilidades. E, principalmente, é concebida na rede de ensino como um direito, dada a natureza plural da docência que abrange o conhecimento e a formação humana, ambos inconclusos e em permanente processo de qualificação. É um processo em que, a despeito de limites e resistências, tem-se a oportunidade de olhar e enxergar novas possibilidades, romper com alguns paradigmas e formar um novo perfil docente que atenda às demandas da sociedade atual. Nessa direção, a LDBEN (BRASIL, 1996), estabelece no inciso III do Artigo 63, que sejam garantidos "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". O dispositivo legal assegura ainda, nos incisos II e IV do Artigo 67, "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" e "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996).

Compartilha-se a responsabilidade entre instituição de ensino e educador(a) na busca e no compromisso com a formação. É preciso tomar consciência de que este é um processo de toda a vida, enriquece a prática e promove mudanças pessoais e profissionais. Para a professora do Grupo IV, Gilvania Santos, da Escola Municipal Dona Luci, "a formação é muito importante, para que o(a) educador(a) repense e avalie sua prática; melhora a eficiência nas intervenções didáticas e amplia a qualidade profissional" (informação verbal)¹³.

Nesse cenário, aparece outra questão: não se pode separar a formação pessoal da formação profissional. Reitera-se que, quando se pretende compreender a ação docente, é preciso considerar, sobretudo, que o processo de formação de professor(a) é indissociável da autoformação, numa relação concreta entre o estudo (técnico), a reflexão individual e a interação coletiva, dentro de um confronto de ideias em que se compartilham experiências vivenciadas.

A formação continuada contribui para a reflexão e aprendizagem de todos os profissionais no que diz respeito às atividades desenvolvidas no cotidiano de trabalho. A Educação Infantil, comumente, envolve gestores(as), coordenadores(as), professores(as), Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e estagiários(as), de forma interativa, conforme as necessidades e exigências de cada função. A esse respeito, o documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" ressalta que "um dos fatores que mais influencia na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças" (BRASIL.

¹³ Depoimento concedido pela professora do Grupo IV, Gilvania Santos, da Escola Municipal Dona Luci.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2009, p. 54). Com vistas ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, destaca-se a importância de respaldo teórico e prático, o que acontece a partir do contato com pesquisas e das trocas de experiências em um processo de formação permanente.

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa-se centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1993, p. 13).

Orienta-se que o(a) profissional da contemporaneidade seja criativo(a), crítico(a) e transformador(a), para atender à diversidade de necessidades das crianças em um mundo cuja quantidade e velocidade de informações é surpreendente. Segundo a professora do Grupo IV, Eliane Rodrigues da Silva, da Escola Municipal Monteiro Lobato, "os encontros de formação continuada contribuem para a troca de experiências e socialização das ideias, dando suporte para intervir positivamente e superar alguns entraves que agridem a sua práxis pedagógica" (informação verbal)¹⁴. Percebe-se a inevitável imbricação entre teoria e prática e a importância da promoção de reflexões que favoreçam o fazer pedagógico coletivo na busca por superar obstáculos presentes no dia a dia da sala de aula.

O(A) profissional de educação pode e deve investir em sua formação, utilizando-se de recursos como livros, revistas, computadores, Internet e toda tecnologia a que tiver acesso, como também participando dos encontros promovidos pela RMER. Destaca-se que, como previsto pelo parágrafo 2º do Artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), "a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância". Reforçando a necessidade do constante aperfeiçoamento dos(as) educadores(as), a professora do Grupo II, Fabiana Cláudia G. Coelho, da Creche Monte das Oliveiras, afirma que "o(a) educador(a) deve estar atualizado e buscar adquirir novos conhecimentos" e que "a formação atua como reguladora e reestruturadora, sempre que se está aberto a mudanças da práxis" (informação verbal)¹⁵.

¹⁴ Depoimento concedido pela professora do Grupo IV, Eliane Rodrigues da Silva, da Escola Municipal Monteiro Lobato.

¹⁵ Depoimento concedido pela professora do Grupo II, Fabiana Cláudia G. Coelho, da Creche Monte das Oliveiras.

O eixo fundamental do currículo de formação do professor(a) é o desenvolvimento de recursos intelectuais, para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Assume-se uma perspectiva, para além do ensino que pretende uma mera atualização de informações, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e construção de novas propostas de atuação e adaptação diante das mudanças e incertezas do processo.

MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A criança, a oralidade, a leitura e a escrita

Desde muito cedo, a criança está em contato com a linguagem oral e escrita. Para Vygotsky (1987), ela nasce inserida num meio social, inicialmente caracterizado pela família, e nesta estabelece as primeiras relações com a linguagem por meio da interação com os outros. Mesmo dentro do ventre materno, vai percebendo os estímulos sonoros, a partir das vozes dos pais. Quando o bebê nasce, esses estímulos aumentam, na medida em que participa de situações interacionais diversas, permeadas pelos sons das falas dos familiares, dos barulhos da rotina da casa, da televisão, etc. Assim, nesses momentos, a criança tenta comunicarse, utilizando, inicialmente, os sons que consegue produzir (choro, balbucios), para, posteriormente, utilizar-se de palavras que vão sendo aprendidas com os estímulos e exemplos recebidos. Dessa forma, vai adquirindo autonomia.

A linguagem escrita também faz parte da vida cotidiana infantil, quando, por exemplo, a criança vê/ouve os pais lerem uma correspondência, um livro ou um jornal. E, se em sua realidade familiar, é estimulada a interagir com textos (leitura de histórias pelos pais antes de dormir, livrinhos para a hora do banho, entre outros), essa relação com a linguagem escrita ganha maior ênfase e significado ao longo de sua vida.

A criança aprende e se desenvolve através das relações sociais. Para que isso ocorra é necessário que esteja inserida em um meio que proporcione um desenvolvimento significativo, tendo em vista que ela apreende os conhecimentos dando sentido a eles, isto é, tendo experiências dos processos de significação. Wallon (2007) afirma que a linguagem é um recurso de suma importância para a estruturação do pensamento e para a construção de si, e que as emoções e a fala andam juntas na interação com o meio em que a criança está inserida.

Dessa forma, na Educação Infantil, o trabalho envolvendo a linguagem (oral e escrita) é de suma importância para o desenvolvimento dos/das estudantes, auxiliando na estruturação e expressão do pensamento e promovendo a construção de sua autonomia, para compreender, criar e atuar na sociedade onde vive. Conforme o Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da

Educação e do Desporto, 2013a, p. 99), que fixa as DCNEI, a proposta curricular deve contemplar atividades que

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

> III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Vygotsky (1989) acredita que existe uma inter-relação fundamental entre a linguagem e o pensamento. Para ele, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, e não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Dessa forma, o objetivo de trabalhar a oralidade na Educação Infantil perpassa a necessidade de inserir o(a) estudante em diversas situações de comunicação oral, para que ele(a) possa ampliar sua capacidade comunicativa, estruturando e planejando seu pensamento.

A oralidade deve ser vista como um conteúdo importante a ser trabalhado e o(a) educador(a) precisará planejar atividades que proporcionem momentos de fala, escuta e compreensão da linguagem. Assim, considerando que nessa fase inicial da vida escolar, a fantasia e o real, por vezes, se confundem, criar situações em que se possa explorar esse conteúdo de forma lúdica é uma ótima estratégia, para atingir os objetivos, concernentes à linguagem oral. Para isso, é de suma importância que os(as) estudantes da Educação Infantil vivenciem situações reais de enunciação. Oportunizar o contato das crianças com uma variedade de gêneros textuais orais com intenção de comunicação real, a exemplo de atividades como relatar experiências vividas em casa, dar um recado para algum funcionário da instituição ou fazer uma entrevista com uma pessoa da família, é fundamental para estimular a oralidade de forma direcionada e planejada (Ver fotografia 10).

De outro lado, o trabalho com a narração de histórias contribui, para que a criança adquira, gradativamente, sua capacidade de construir narrativas.

> Por intermédio de uma estrutura organizada, em que os fatos têm causa e consequência, bem como se desenvolvem em espaço e tempos diversos, ela [a criança] ultrapassa a possibilidade de apenas nomear os objetos, passando a falar sobre as coisas ausentes, os acontecimentos vividos, a expressar seu mundo interior. Dessa forma a narrativa permite a construção da subjetividade da criança, amplia suas possibilidades de compartilhamento de significados com outros sujeitos da cultura e é decisiva para a constituição das noções espaciais e temporais (FARIA; SALLES, 2012, p. 130).

FOTOGRAFIA 10 Produção textual do Grupo IV após contação de história



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (2014)

A narração de histórias naturalmente faz parte da rotina da Educação Infantil. Nesse momento, o(a) educador(a) poderá explorar, por exemplo, os conhecimentos prévios das crianças ao questioná-las sobre o título do livro a ser lido, sobre o que sabem a respeito do tema da história. Também o momento posterior à leitura, quando elas podem expor suas impressões sobre o que ouviram, torna-se um grande aliado do desenvolvimento da oralidade. É nesse momento em que se trabalha o respeito aos turnos de fala, a escuta atenciosa das falas dos colegas, a articulação do pensamento ao expressá-lo.

No que concerne à escrita, estudos como os de Ferreiro e Teberosky (1993) mostram que a criança já chega à escola com diversas hipóteses sobre o que é a escrita, o que ela representa e qual sua função. Portanto, desde cedo o(a) estudante deve ser apresentado(a) a esse tipo de linguagem, e na instituição escolar, mesmo na Educação Infantil, deve vivenciar situações reais de convívio com textos diversos, que estejam em sintonia com o contexto social em que ele(a) está inserido(a).

> Não se trata de acelerar nada [...]; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar (SOLÉ, 2003 apud BRANDÃO; FERRAZ, 2011, p. 20).

Tendo em vista que o brincar é a base central das atividades vivenciadas na Educação Infantil, também a escrita pode ser trazida ao cotidiano escolar da criança a partir de brincadeiras. Assim, no momento em que o(a) professor(a) conta uma história para os(as) estudantes, por exemplo, ele(a) proporciona o desenvolvimento da linguagem oral: quando traz para as crianças a estrutura do texto lido, a pronúncia das palavras, a entonação da voz; quando numa roda de conversa estimula o diálogo, o debate sobre o texto lido, o respeito aos turnos de fala dos colegas. Além disso, propicia à criança o interesse pela leitura, quando cria na turma o hábito de ouvir textos sistematicamente.

Para Brandão e Ferraz (2011), o contato das crianças com os diversos textos que circulam socialmente pode ser feito por meio de três ações: leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua. As atividades envolvendo a leitura de textos pelo(a) professor(a) contribuem para a ampliação do repertório textual da criança e de suas experiências de letramento. Através da interação com variados gêneros textuais e suportes de leitura e escrita (como o livro ou o jornal), o(a) estudante passa a relacionar-se e familiarizar-se com eles, que são, segundo Bakhtin (2000), textos orais ou escritos, que se elaboram nas esferas sociais e que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, caracterizando-se pelo conteúdo, o estilo e a estrutura.

Vivenciando práticas de leituras em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente (BRANDÃO; FERRAZ, 2011, p. 22).

No que concerne ao trabalho com a produção textual, através da mediação do professor(a) como escriba, as crianças podem participar de situações em que a escrita é produzida por elas próprias. Dessa forma, podem ter contato com diversos gêneros de texto escrito, compreendendo suas características, usos e funções e adquirindo a capacidade de produzir esses textos. Ainda, utilizando-se da brincadeira como base para introduzir os conteúdos nas turmas de Educação Infantil, podem ser trazidos para o cotidiano das crianças o trabalho com listas de nomes dos(as) estudantes, escrita da rotina diária, uso de parlendas e trava-línguas e uma infinidade de outros textos que devem ser utilizados de forma significativa.

Finalmente, quanto à reflexão sobre a língua, atividades lúdicas podem ser utilizadas, para fazer análise fonológica, relacionar sons iniciais e finais, fazer correspondências entre letras iniciais de palavras, etc. O uso de parlendas, cantigas de roda e poesia possibilita um trabalho interessante de reflexão sobre a escrita de forma divertida.

É possível promover situações desafiadoras e não necessariamente repetitivas e tediosas em que as crianças comecem a descobrir a lógica de funcionamento da escrita. Assim, elas podem, na Educação Infantil, iniciar a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, aprender sobre alguns princípios que regem as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico, assim como algumas correspondências grafofônicas do nosso sistema de escrita (BRANDÃO; FERRAZ, 2011, p. 23).

Deve-se compreender, entretanto, que o trabalho da linguagem, na Educação Infantil, não se trata de um "preparo" para a alfabetização, mas sim de trazer para a criança um maior convívio com o mundo letrado, possibilitando-lhe apropriar-se desse conhecimento que a qualifica para a autoria, enquanto leitora e escritora do mundo e das palavras.

4.2 A formação de leitores na Educação Infantil

CAIXA MÁGICA DE SURPRESA

Um livro é uma beleza, é caixa mágica só de surpresa.

Um livro parece mudo, Mas nele a gente descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe

Um livro

é parque de diversões cheio de sonhos coloridos, cheio de doces sortidos, cheio de luzes e balões.

Um livro é uma floresta com folhas e flores e bichos e cores.
É mesmo uma festa, um baú de feiticeiro, um navio pirata do mar, um foguete perdido no ar, É amigo e companheiro (JOSÉ, 1997)

4.2.1 Ler é bom! Ler é muito bom...

As crianças se beneficiam da literatura infantil, pois nela está implicado o desenvolvimento da linguagem, construção do vocabulário, noção da estrutura da língua, divertimento, prazer, compreensão de diversos contextos, e, consequentemente, a ampliação do conhecimento de mundo, entre muitas outras formas de crescimento.

Trabalhar a literatura infantil na escola colabora para a humanização e para o avanço do letramento na sociedade. Na escola, a leitura literária tem a função de

ajudar a criança a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários, para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

FOTOGRAFIA 11 Estudantes da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, desfrutando do prazer de ler e fazer maravilhosas descobertas na Biblioteca Graciliano Ramos orientados(as) pela Professora Patrícia Bezerra



Fonte: Escola Municipal João Cabral de Melo Neto (2015)

Uma das ações mais importantes desse momento é a possibilidade para pegar, brincar, folhear, manusear. Fazer pseudoleituras, ler textos e intertextos, enfim, ser protagonista de suas próprias leituras. Pois o ato de ler, antes de tudo, é poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 1991).

O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores faz uso de critérios, para indicar a adoção de obras literárias, e paradidáticas, que contemplem os princípios da Liberdade, da Solidariedade, da Participação e da Justiça Social, e que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica, como eixos estruturantes da Política de Ensino da rede: a escola democrática, a diversidade, o meio ambiente e a tecnologia (MAÇAIRA; SOUZA; GUERRA, 2012).

O referido programa atua em parceria com as Divisões de Educação Infantil e de Alfabetização e Letramento, atuando tanto na análise de obras, quanto na formação dos(as) professores(as).

FOTOGRAFIAS 12 E 13 | Mostra Experiências Literárias do PMBFL em 2014





Fonte: Acervo do Programa Manuel Bandeira para Formação de Leitores (2014)

4.2.2 Infância: o melhor tempo de lançar as sementes da leitura e do letramento literário

Segundo Abramovich (1991), se é importante para o bebê, ouvir a voz amada da mãe, ao embalar uma canção, e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de pré-escola, ouvir histórias também é fundamental, agora numa relação a muitos: adultos e várias crianças.

Refletindo sobre a riqueza do universo da infância o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL) começou a questionar de que forma as histórias ajudam as crianças, nessa fase, a desenvolver o conhecimento sobre o mundo. Será que ajudam a desenvolver habilidades linguísticas, a definir princípios éticos mais firmes e consciência quanto aos valores culturais, conforme os(as) educadores(as) afirmam?

A Literatura Infantil, histórias infantis e contos de fadas escritos nos Séculos XVIII e XIV, que são contadas e lidas, contêm palavras mais complexas do que programas de adultos na televisão e conversas entre estudantes universitários(as). Com isso, é importante entender a natureza da história, garantir um entendimento razoável da gramática, ajudar as crianças a perceber que todas as histórias apresentam uma estrutura semelhante, mesmo sendo sobre assuntos completamente diferentes, e que a história não é um roteiro ou narrativa pessoal.

Baseando-se nesse questionamento e reflexões, procura-se indicar obras para o acervo dos(as) estudantes e das unidades de ensino, cuja tipologia mais predominante seja narrativa diante de uma diversidade de histórias fantásticas e de histórias que se aproximam do cotidiano, principalmente o cultural.

FOTOGRAFIAS 14 E 15 Vivência com a leitura dos livros "A árvore generosa" e "Floresta" na Semana da Árvore dos(as) estudantes da Escola Municipal do Coque sob a mediação da Professora Erica Montenegro





Fonte: Escola Municipal do Coque (2015)

O acesso a livros - brinquedo, sensoriais, pop ups e interativos, entre outros, são usados nas creches por meio das rodas de leitura, atividades na Biblioteca e projetos didáticos, a partir da leitura de um livro de literatura infantil.

A política de formação continuada desenvolvida pelo Programa Manuel Bandeira para Formação de Leitores, para os(as) professores(as) de Biblioteca, em especial aqueles(as) que atendem às crianças da Educação Infantil possibilita um novo olhar sobre o letramento literário desde a mais tenra idade.

4.3 As crianças e a Arte

4.3.1 Arte na educação escolar

A Arte é produção de conhecimento histórico, cultural, filosófico, sociológico, além de outros campos a ela relacionados, e está em permanente transformação. Constitui-se de caráter simbólico e estético, perpassando toda a existência humana e revelando potencialidades da criança como ser sensível, perceptivo, pensante, criador e crítico.

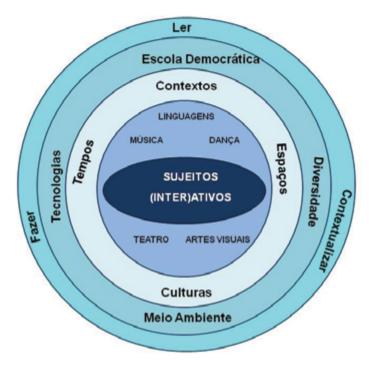
A inclusão da Arte no currículo escolar, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJAI e Ensino Médio, portanto, em toda Educação Básica, está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os seus objetivos estão explicitados nos Referenciais Curriculares Nacionais. Diante desses documentos, o ensino de Arte, nas últimas décadas, vem - se legitimando e caracterizando-se como componente curricular de conteúdos próprios e especificidades de acordo com as diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No caso do(a) professor(a)-pedagogo(a), que é o docente da Educação infantil, Anos Iniciais e EJAI (Módulos I, II e III) a orientação é que trabalhe com a linguagem artística em que tenha construído conhecimentos no decorrer da sua Formação Inicial e Continuada, o que não invalida o diálogo entre as diferentes linguagens, pois a interdisciplinaridade e a intertextualidade podem ocorrer ao se estabelecer diálogos entre as diversas linguagens artísticas e/ou destas, com outros componentes curriculares.

O ensino de Arte no Brasil, ao longo da sua trajetória, tem sido pautado em diferentes tendências pedagógicas entre elas, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Tais pedagogias estão comprometidas com uma concepção de ensino de Arte focado no fazer artístico através da livre expressão e/ou tecnicismo.

A partir da década de 1980, passa a ser difundida no Brasil uma nova abordagem para o ensino de Arte através da Proposta Triangular, sistematizada e difundida por Ana Mae Barbosa que, diferentemente das pedagogias citadas anteriormente, concebe o ensino de Arte a partir da articulação de três ações básicas que podem ser definidas também como eixos, que são: o ler, o contextualizar e o fazer artístico. Tais eixos foram primeiramente concebidos para o ensino das Artes Visuais, mas passaram a ser incorporados ao ensino da Dança, do Teatro e da Música pelos(as) arte-educadores(as), ao entenderem que o conhecimento em arte não se restringe ao saber fazer, mas, ao saber ler e refletir sobre as produções artístico/culturais em diferentes contextos (tempos/espaços/culturas). Essas três ações/eixos articuladas/os, promovem um ensino e aprendizagem em Arte mais significativo, sem hierarquização entre eles(as) e que se inter-relacionam com outros componentes curriculares, com a troca e o confronto de saberes entre os sujeitos, o meio e as diversas culturas. Portanto, a concepção de ensino de Arte articulada com os eixos da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologias – possibilita a todos os sujeitos o diálogo dos processos de ensino e de aprendizagem com a vida. Promove, também, o desenvolvimento da expressão pessoal dos(as) estudantes em uma ou mais linguagens da Arte, visando à construção e/ ou afirmação das identidades artísticas/culturais/estéticas. Nesse sentido, assegura-se o respeito à diversidade social, cultural, religiosa, sexual, às etnias, aos gêneros, entre outras diferenças desses sujeitos (inter)ativos.

A seguir, uma Mandala ilustra esse diálogo integrador entre os eixos do ensino de Arte; os eixos da Política de Ensino; os conhecimentos artísticos/estéticos; os contextos, a Arte e os sujeitos que interagem com todos esses saberes construindo seus conhecimentos.



Fonte: Produção da equipe de Arte da SE/PCR

4.3.2 As artes visuais na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a aprendizagem ocorre de maneira ativa, pois a criança ao interagir com o mundo real - concreto - manipulando, experimentando, modelando, rabiscando, amassando, através de diversas atividades lúdicas, desenvolve as percepções e a cognição. Dessa forma, as transformações biológicas e cognitivas são consideradas como ponto de partida para os encaminhamentos pedagógicos. Assim, a expressão gráfica, pictórica, escultórica da criança tem influências das ações e relações que ela estabelece com os movimentos do corpo (cinestesia); com o meio em que vive, através do contato com diferentes estímulos (sons, imagens, literatura infantil, entre outros); com a interação com os adultos e com a convivência com as outras crianças.

A esse respeito, cabe situar que o comportamento espontâneo da criança lhe possibilita desenvolver as capacidades cognitivas por intermédio da sua própria forma de se relacionar com o mundo e, assim, construir novos conhecimentos e comportamentos, ao colocar a imaginação como elemento central no desenho infantil, conforme assinala Dewey (apud Barbosa; HORN, 2001).

Ao detalhar a importância do desenho infantil, verifica-se que este passa por várias transformações que vão da garatuja ao realismo, passando por diversas combinações de traços, rabiscos e diagramas sem significado simbólico, podendo haver uma simbolização lúdica ou narrativa pré-simbólica, e chegando posteriormente à figuração com significados simbólicos. Daí a importância do(a) professor(a) ter o conhecimento da gênese do desenvolvimento gráfico infantil, segundo Iavelberg (2013), portanto o desenho da criança, enquanto linguagem e produção textual, deverá ser objeto de pesquisa, registro, diálogo, acolhimento e incentivo à identidade expressiva, através de portfólios virtuais e/ou materiais, a ser socializado no âmbito da escola em rodas de conversas, com a comunidade escolar e com a família.

No cotidiano da prática, a leitura de imagens, nessa fase, possibilita alimentar e amadurecer a construção da expressão da criança, como parte de um percurso a ser percorrido na aprendizagem do desenho e das diversas modalidades das Artes Visuais. Na Educação Infantil, ao ler uma imagem, a criança, inicialmente, constrói um diálogo de forma narrativa, e depois é capaz de fazer relações entre diferentes imagens e lhes dar significados.

Quanto à necessidade de propor experimentações que ampliem o repertório gráfico, pictórico, escultórico entre outras possibilidades expressivas, é pertinente explorar:

- a) a experimentação e a pesquisa dos diferentes suportes e meios expressivos: Os suportes e meios expressivos são todos e quaisquer materiais ou recursos que possibilitem a construção, a produção e a materialização de expressões visuais. Devem ser os mais diversos possíveis, de modo que o(a) estudante possa descobrir suas qualidades táteis e visuais. Esses materiais se constituem de papéis de diferentes tipos, texturas, formas e tamanhos, como também papelão, madeira, tecidos, lixas, plástico, acetato, metal, areia, e até a parede, quando for oportuno; tintas que podem ser naturais (pigmentos minerais e vegetais) ou industrializadas (tintas guache, nanquim, anilina, entre outras); instrumentos para desenho e pintura (a mão, os dedos, bastão de cera, lápis de cor, hidrocor, pincel atômico, pincéis, carvão, graveto, entre outros); materiais moldáveis e de fixação (cola, cordão, argila, massa de modelar, papel machê, fita adesiva, entre outros); materiais de sucata e coletados da natureza; meios eletrônicos e tecnológicos, entre outros. O uso desses meios e suportes deve partir da experimentação, isto é, exploração sensorial e avançar para o uso consciente das suas qualidades expressivas, favorecendo o processo de criação.
- b) a experimentação com os elementos formais da visualidade:
 Os elementos formais da linguagem visual ponto, linha, forma,

cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz/sombra e planos — são percebidos e apreendidos a partir da interação com imagens de diversas modalidades e em diferentes meios (pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, vídeos, desenhos animados, livros de literatura infantil, revistas, internet, natureza, entre outros). Esses elementos, articulados nos textos visuais, vão ganhando significado, à medida que as crianças se apropriam de conhecimentos sobre as linhas (retas, curvas, mistas); as formas (geométricas, orgânicas); as cores (primárias, secundárias, quente, frias); as texturas (lisas e ásperas, físicas e gráficas). Assim, a leitura do texto visual, que acontece de forma gradativa, torna-se objeto de estudo e investigação através da experimentação.

As manifestações visuais da natureza e da cultura são compostas por esses elementos formais que, além de serem identificados e ressignificados, são explorados no fazer artístico pelas crianças. Alguns artistas exploram determinados elementos formais com maior ênfase. Mondrian, por exemplo, em algumas de suas obras, explora as formas geométricas; Paul Klee, as linhas; Krajcberg, texturas.

c) a vivência nas modalidades artísticas e nos gêneros da pintura: Na Educação Infantil as crianças poderão identificar e nomear os diferentes modos de produção em Artes Visuais como também os gêneros da pintura. Para tanto, é fundamental que eles/as possam explorá-los gradativamente nas suas produções artísticas, assim, processualmente, vão conhecendo e sistematizando esse conhecimento.

O desenho, a pintura, a gravura e a colagem são as modalidades mais trabalhadas, pois, os recursos são mais facilmente acessíveis. A escultura, modelagem, fotografia, vídeo, arte no computador também precisam ser contempladas na leitura e expressão artística dos estudantes, mesmos que os recursos sejam mais difíceis e escassos.

É possível desenvolver trabalhos em escultura e modelagem, explorando materiais alternativos e de reaproveitamento como garrafas plásticas, caixas, jornal e papel machê, entre outros, e relacionar com as questões próprias da sustentabilidade ambiental.

4.3.3 O teatro na Educação Infantil

Desde bem nova, a criança se comunica através dos seus gestos, do movimento do seu corpo e da expressão facial, expressando seus sentimentos, desejos e o

que conhece sobre o meio em que vive. Observando os adultos ela imita suas ações, seus sons, movimentos e gestos.

Já no primeiro ano de vida, as crianças praticam o jogo e a imitação, atividades lúdicas que viabilizam o desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Em seu estudo sobre a construção da atividade lúdica na criança, Piaget (1990) analisa as diferentes formas de imitação e do jogo como atividades propulsoras para o desenvolvimento da inteligência. Segundo o autor, as atividades de imitação e jogo, além de prazerosas e divertidas, são fundamentais no processo de apropriação da realidade por parte da criança. Os jogos simbólicos correspondem a uma estrutura lúdica representativa que ocorre a partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, e são denominados de "faz de conta".

Na brincadeira espontânea do "faz de conta", percebe-se a imaginação dramática da criança quando experimenta, por meio da ficção, ações do cotidiano (dormir, comer), fingir ser outro (pai, mãe, bebê), assimilar um objeto ao outro (caixa que se transforma em carrinho). Piaget (1990), denomina de jogo projetado, quando as crianças simbolizam ações através da manipulação de bonecos e de jogo pessoal, aquele em que a criança utiliza o próprio corpo para representar papéis. O jogo de imitação corresponde à atividade lúdica em que a criança finge ser um objeto ou outra pessoa (bruxo, princesa) imitando com o seu próprio corpo as suas características.

Em seus estudos, Slade (1978), um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, compreende que o jogo dramático infantil envolve a absorção e a sinceridade, duas qualidades essenciais para a criança que se encontra em desenvolvimento. O autor entende que no jogo pessoal, a criança se envolve por completo, caracterizando-se e movimentando-se na representação do papel que assume (sinceridade). No jogo projetado, o que prevalece é a projeção mental, quando a importância maior é dada aos objetos com os quais brinca (absorção). Segundo o autor, "o jogo pessoal [faz-de-conta com personificação] é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou o eu total é usado. [...] a criança perambula pelo local e toma, para si, a responsabilidade de representar um papel [...] a tendência é para barulho e esforço físico" (SLADE, 1978, p. 19). Dessa forma, a criança inicia o processo de apreensão da linguagem teatral evidenciada nos diferentes tipos de jogos.

Na faixa etária da educação infantil, o teatro realizado com as crianças privilegiará a expressão espontânea da criança, partindo de situações do cotidiano (consultar-se com um médico, dirigir um automóvel) e ações (vestir-se, cozinhar, escovar os dentes), imitar animais, objetos, entre outras coisas. Na fase da pré-escola a criança busca uma sequência lógica na ordem das ações e falas e verifica-se a tendência para imitar a realidade na sua simbolização. Ela passa a elaborar mais o personagem representado e dedicar-se à construção de materiais, para tornar mais verdadeira a sua brincadeira. É importante oportunizar momentos em que as crianças assistam a apresentações teatrais e outras em que ela vivencie ativamente os jogos dramáticos e dramatizações.

O teatro de bonecos atrai as crianças, que logo se identificam com essa modalidade por sua característica fantasiosa. Da mesma maneira, recomenda-se assistir a apresentações com variados tipos de bonecos (mamulengos, marotes, bonecos de vara) o que é importante, pois cada tipo desses tem uma expressividade peculiar. As crianças sentem-se atraídas para manipular os bonecos e se expressam livremente, através deles, contando ou inventando histórias, conversando sobre fatos do cotidiano ou falando dos seus desejos. Com o tempo, propõe-se que sejam estimuladas a construir seus personagens, caracterizando-os (figurino, cabelo, voz) e apresentá-los em determinado contexto. É estimulante e enriquecedor para o processo de aquisição da linguagem teatral das crianças, apresentar diferentes formas de fazer teatro: o teatro de máscaras, teatro humano, teatro de sombra, teatro de animação.

No acompanhamento das experiências de crianças da educação infantil, com a linguagem teatral é preciso respeitar as formas de representação de cada uma, seus interesses e possibilidades expressivas, dispor tempo, para que vivenciem o faz de conta (jogo simbólico), mediar as relações entre elas, sugerir formas de enriquecer os jogos dramáticos, estimular atividades dramáticas a partir de diferentes estímulos tais como narração de história, lendas, mitos; observação de imagens; apreciação de filmes, entre outros. Esses procedimentos contribuirão para a formação de sujeitos inventivos, autônomos, criativos, críticos e cooperativos.

4.3.4 A dança na Educação Infantil

Movimento é vida. E na Educação Infantil tornam-se imprescindíveis inúmeras experiências corporais com o movimento, pois a criança tem o seu corpo como um instrumento que a encaminhará às descobertas, vivências e comunicação, tanto com o mundo exterior, quanto com o seu mundo interior. Seu amadurecimento dar-se-á pela interação entre esses dois mundos.

A escola reconhece a importância do movimento na educação das crianças, quando lhes oferece a linguagem da dança que, como toda linguagem, é constituída por signos, sendo o movimento um deles, juntamente com o intérprete e o espaço cênico. Segundo Marques (2010), esses signos se tornam múltiplos, abertos e construtores de significados nas relações dança/mundo.

A presença da dança, na escola, demanda repensar seus espaços: na sala de aula a arrumação do mobiliário deverá ser planejada e/ou replanejada, para dar vazão a um novo conteúdo a ser trabalhado — o corpo da criança dançante — tendo como foco a linguagem da dança e suas relações com o contexto sócio/histórico/cultural da criança e do mundo em que ela se insere.

A interação com imagens, sons, gestos e outros estímulos, durante o processo de ensino e aprendizagem da dança, é condição primordial, para que possa elaborar significados às suas experiências corporais.

A atenção ao desenvolvimento motor das crianças, à sua percepção visual, auditiva, imaginativa, entre outras, darão ao(à) professor(a) um maior discernimento no momento da seleção dos conteúdos a serem trabalhados com elas. Conteúdos esses que devem ser explorados com o corpo articulado aos elementos que compõem o movimento: espaço, tempo e dinâmica e que enfatize ações corporais simples.

Criar condições, para que as crianças explorem diversas possibilidades de movimentação corporal, a partir de situações do cotidiano ou através de brincadeiras é fator determinante, para que elas descubram qualidades nos movimentos ao combinar espaço, dinâmicas de peso (forte, fraco, leve, pesado); tempo (rápido lento) e, assim, desenvolver maior equilíbrio, força e coordenação motora, elementos que lhes permitirão ampliar seus gestos e movimentos expressivos. As brincadeiras infantis de várias gerações, com suas gesticulações e cantorias, a observação da natureza, os diferentes estilos musicais e as danças da tradição popular de sua cultura são estímulos que sugerem o exercício da imaginação e da criação e a descoberta de novas formas de expressão e comunicação através do corpo. Nesse sentido, a escola estará empreendendo esforços e contribuindo para a formação de cidadãos mais saudáveis, tanto física, como emocional e intelectualmente.

Dançar, na educação infantil, significa conhecer e reconhecer seu corpo e o do outro como únicos e, ao mesmo tempo, plurais, que se relacionam consigo, com o outro e com o mundo. Através de movimentos realizados com o corpo, por inteiro e por partes articuladas, meninos e meninas descobrem possibilidades de ações (saltar, cair, recolher, expandir, transferir peso, girar, inclinar, torcer, gesticular) e formas corporais (parede, bola, agulha, parafuso) que seus corpos podem realizar e relacioná-las ao seu cotidiano, desvelando uma consciência entre dança e as relações sociais.

O(A) professor(a) tem um papel fundamental como mediador(a) da construção desses conhecimentos, valorizando as diferentes características corporais, estimulando o conhecimento e valorização dos corpos das crianças, promovendo

situações lúdicas em que se expressem e se comuniquem pelo movimento, viabilizando a apreciação de diferentes estilos de dança, ação que favorece o processo criativo e cognitivo.

Nessa perspectiva, o ensino da dança, na educação infantil, conduz ao início da consciência corporal; da sensibilização dos sentidos; da interação com o outro e da valorização dos movimentos, quando lhes conferimos um senso estético, uma vez que estamos lidando com uma linguagem artística e a estética, faz parte de sua composição.

4.3.5 A música na Educação Infantil

O trabalho da música na educação infantil possibilita uma variedade de modos de percepção e sensações do individuo e da sua relação com o mundo, através das vivências com os sons, possibilitando recursos expressivos de que dispõe o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive. Vivenciarão que o som está ao seu redor, irão identificar, classificar e registrar esses sons — paisagem sonora. Desenvolverão atividades voltadas para as relações de valores: metade, dobro; intensidade, forte, fraco; lateralidade, pulso, sincronismo, entre outros.

Isso ocorrerá, porque na formação de todo indivíduo, a aprendizagem ocorre de maneira dinâmica, pois o ser humano interage com tudo que está disponível na natureza, observando, conhecendo, manipulando e transformando. É dessa forma que ele desenvolve suas percepções, múltiplas inteligências, se apropria de conhecimentos, identifica padrões, se comunica e constrói definições.

Na formação do individuo, sempre está presente a matéria-prima da música, o som, que é o resultado de vibrações diversas existentes em nosso meio, através do vento, dos animais, da natureza de modo geral, além daqueles que o próprio ser humano produz, ao chorar, gritar, bater no peito e de tantas outras formas.

A percepção do som não começa após o nascimento, pois o ser humano já começa a perceber o som, a partir da formação fetal. Gessinger e Rocha (2009) dizem que a audição é o sentido mais antigo que se possui, pois é o primeiro a se formar intra-uterinamente: começa na 4ª semana de gestação, amadurece no 5º mês e é o único órgão sensorial a atingir completa diferenciação e tamanho adulto mais ou menos na metade do desenvolvimento fetal.

Em Gardner (1994), temos o seguinte relato sobre crianças recém-nascidas: quando são bebês, as crianças normais cantam e balbuciam: elas podem emitir sons individuais, produzir padrões ondulantes e até mesmo imitar padrões prosódicos e sons cantados por outros, com precisão melhor do que aleatória.

Desde a antiguidade oriental e clássica, a música fazia parte do que era ensinado às crianças e aos jovens, o que significa que ela estava presente na formação do individuo desde tempos remotos, pois há muito se descobriu a sua importância: "Entre os gregos antigos, o ensino da música era obrigatório, e, sem dúvida alguma, os gregos foram, entre os povos da antiguidade, os mais adiantados em todas as artes, inclusive na música" (BRESCIA, 2003, p. 30).

A apreciação significativa em música (escuta, movimento e compreensão da linguagem musical) e a música como produto cultural e histórico (música e sons do mundo), fazem parte do nosso objetivo.

4.4 As crianças e a dimensão socioecológica

Atualmente, falar sobre as questões ambientais tornou-se algo muito comum. A Educação Ambiental, para a melhoria da qualidade de vida no planeta, é até bastante difundida pelos meios de comunicação, mas nem sempre compreendida. Inicialmente, ela foi fruto do movimento ecológico, que alertou para a existência de uma crise planetária e que sua compreensão era uma questão de urgência pública, a qual afeta o presente e o futuro das gerações. Somente mais tarde é que a Educação Ambiental transformou-se em uma proposta educativa, dialogando entre as teorias e ações práticas nas redes de ensino.

Nesse contexto, o eixo Meio Ambiente, que a Rede Municipal de Ensino do Recife assume como uma de suas práticas de percepção, teorização e ação do cotidiano escolar, vem dos movimentos populares, organizados em várias partes do mundo, inclusive aqui no Brasil, que se faz presente na legalização da Política Nacional de Educação Ambiental, pela Lei nº 9.795 de 1999 (BRASIL, 1999), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, através da Resolução do CNE/CP nº 2/2012 (BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação, 2012).

Essa Lei diz que a Educação Ambiental é um direito e um dever de todos (BRA-SIL, 1999). É de grande importância que esteja inserida no âmbito educacional desde a primeira infância.

Vivemos em um momento que alguns autores denominam de pós-modernidade, em que o saber ambiental necessita do pensamento complexo, um pensamento que promova as diferenças, a diversidade, que aprende com o saber popular, com a sabedoria dos povos nativos, das crianças e da comunidade. Esse pensamento é produto da afetividade e de racionalidade compreensiva, fruto da crítica e da crise da modernidade tecnicista. Procura superar as dicotomias do passado, onde os conhecimentos disciplinares, que são trabalhados em matrizes curriculares fragmentadas, separam as pessoas e o conhecimento, não dando conta dos problemas que surgem no cotidiano da sociedade atual.

Nessa lógica de pensamento, a Educação Ambiental idealizada para a Rede de Ensino do Recife, modalidade Educação Infantil, deve ser, inspirada no que diz Gadotti (2009): abastecida com o cuidado, com a amizade, com o respeito, com a admiracão, com a emoção, com a sutileza, com a leveza e com o carinho. Para tal, valoriza a curiosidade, a liberdade de expressão e a sensibilidade das crianças nessa fase de aprendizagem. Que seja vivenciada com atividades que apresentem liberdade didática e que possa contribuir, para que a escola se transforme em um lugar, onde aflorem essas sensibilidades e a convivência seja harmoniosa; que ajudem as crianças no processo, para se tornarem responsáveis, autônomas, conscientes, solidárias, cuidadosas e encantadas com o seu meio ambiente, (Branco, 2010), mostrando-o como parte de seu corpo, hábitos, consumo, as relações de toda ordem.

Essa concepção de Educação Ambiental busca, de certa forma, contemplar e valorizar o que já ocorre nos Centros Municipais de Educação Infantil dessa Rede de Ensino, haja vista que os(as) educadores(as), em momentos de encontros pedagógicos, costumam socializar suas experiências relacionadas ao eixo Meio Ambiente. Nesses encontros de relatos de experiências, de projetos e de ações realizadas nos CMEIs, pode-se admirar a riqueza e o cuidado dispensado em cada etapa do desenvolvimento dos mesmos. Os projetos e ações estão relacionados, principalmente, com a descoberta e o cuidado com o ambiente natural e construído, sem perder de vista, a vivência da criança em seus mundos locais.

Na Educação Infantil, as crianças com sua curiosidade aguçada, vivem as primeiras emoções e experiências da vida escolar. Desse processo, pode resultar a boa construção de relações interpessoais e os desenvolvimentos da identidade, da autonomia e da socialização. Nesses espaços de convivência e desenvolvimento, a introdução ao conhecimento do meio ambiente pode-se dar de forma empolgante, envolvente, criativa e divertida, pois, nessa idade, a criança apresenta dificuldade de concentração por um longo período de tempo, tornando-se necessárias estratégias de ensino e aprendizagens com dinamismo que favoreça, dentre outros aspectos, o movimento e a expressão corporais (Ruffino, 2003).

Além dessa curiosidade, a criança apresenta também liberdade de expressão e sensibilidade aguçadas, sendo capaz de observar, absorver e agir naturalmente, criando dentro de si um olhar ambiental com pureza, com encantamento, com respeito, com vontade de fazer e de cobrar atitudes, podendo iniciar os primeiros passos na sua trajetória, para se tornar um futuro participante ativo na busca da qualidade de vida planetária. Dessa forma, é interessante que a partir desta curiosidade, a criança seja estimulada a sentir e explorar o ambiente, percebendo-se como parte integrante, dependente e transformadora do mesmo (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil cria condições, para que possam conhecer, descobrir e ressignificar novos sentimentos, conceitos, valores, ideias, costumes e papéis sociais, enfatizando a sensibilização, a percepção, a interação, o cuidado e o respeito das crianças para com a natureza e a cultura, uma vez que são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura. A escola, com o processo de sensibilização, constrói o respeito à diversidade cultural e à biodiversidade. A compreensão desses aspectos conduz ao reconhecimento e respeito aos seres humanos e ao meio ambiente, promovendo sustentabilidade e equilíbrio.

O somatório dessas atitudes certamente fará diferença na futura construção de mundo da criança e poderá promover uma educação que contribua para a construção de sociedades sustentáveis, onde o cuidar é referência fundamental e orienta as ações relacionadas com o Eu, com o Nós e com o Meio Ambiente Natural e o Meio Ambiente Construído (Boff, 1999; Guattari, 1990).

De acordo com Henn e Bastos (2008), a criança, na idade pré-escolar, encontrase em formação inicial de seus conceitos e valores buscando sentir, conhecer e construir seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade. Nesse contexto, torna-se essencial que a educação ambiental crítica e dialógica já faça parte de sua realidade, para que possa criar e se expressar, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo.

Na Educação Infantil, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma sutil, lúdica, alegre, envolvente e interessante, considerando a vivência da criança e promovendo o desenvolvendo do lado cognitivo, afetivo e psicomotor. Aproveitar o conhecimento dos elementos ambientais que fazem parte do mundo da criança, aliados à sua curiosidade aguçada, pode servir como alicerce para o processo de ensino e aprendizagem da educação ambiental. Assim, faz-se necessária a adoção de novas metodologias que promovam uma aprendizagem significativa, contribuindo com o seu desenvolvimento socioambiental com atitudes voltadas, para promover o equilíbrio do planeta.

Nesse sentido, colocar uma criança em sintonia com a natureza, tirando-a da sala de aula e colocando-a em um ambiente o mais próximo possível do natural, promovendo uma aproximação corporal com os elementos naturais presentes na sua vivência (luz do sol, água, terra, vento, chuva, frio, calor, processo respiratório, cores, cheiros, texturas, alimentos, um pequeno animal ou uma planta,

dentre outros), a faz sentir-se parte da natureza, podendo gerar amor, cuidado e interesse pelo o que está sendo observado, despertando a sensibilidade e aprendendo que precisa respeitar e cuidar do meio ambiente e de tudo que o envolve. Recomenda-se, enfaticamente, que o(a) professor(a) estude e experimente as chamadas Práticas Restaurativas, que contemplam os Círculos de Diálogo e uma série de modelos circulares de convivência, resolução de conflitos, estabelecimento de vínculos, e aumento do aproveitamento pedagógico. Tais modelos, baseados na metodologia de Pranis (2012), têm transformado, significativamente, os ambientes escolares em direção a uma cultura de participação, responsabilidade e pacificação.

O processo de Educação Ambiental é simples e, ao mesmo tempo, complexo. Existem diversas formas de sensibilizar as crianças: o importante é considerar a realidade e as diferenças de cada uma, pois cada criança é tocada de modo diferente. Para isso, são necessárias diferentes metodologias que possam despertar o interesse, o envolvimento e a sensibilidade das mesmas em relação a certos problemas ambientais como, por exemplo, o desmatamento, poluição, resíduos sólidos, desaparecimento de alguns animais, secas, enchentes, efeitos da alimentação artificial e do consumo industrializado na ecologia e, ao mesmo tempo, na saúde humana, dentre outros (Dohme; Dohme, 2002, Pelizzoli, 2011, 2013).

Uma das formas de promover a compreensão dos problemas ambientais do seu espaço de convivência ou fora dele, pode estar relacionada com tentar responder os questionamentos que as crianças trazem consigo (curiosidade aguçada) ou adquirem ao longo da construção dos saberes (poder de percepção). Nessa perspectiva, o papel do(a) educador(a) é importante, porque ele(a) pode ajudá –las a descobrir as respostas e, mais importante, ajudá–las a indagar, a si mesmas, questões relevantes, valorizando a curiosidade e a percepção das mesmas. Assim, esses porquês iniciais se traduzem nos primeiros passos, para trazer o diálogo sobre as questões ambientais. Posteriormente, esse diálogo simples poderá ser ampliado com outros acontecimentos do dia–a–dia, e também com os aspectos, referentes ao contato e relação do seu corpo nos novos espaços de vivência e convivência (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

O(a) professor(a) pode estimular a própria criança a descobrir os problemas ambientais existentes em relação à biodiversidade, a poluição, ao desmatamento, construindo juntos, as respostas aos seus porquês. Exemplo: Por que certas plantas, animais ou paisagens estão desaparecendo? Por que alguns animais são queridos e outros são comidos e usados? Por que a dengue e outras doenças provocadas por insetos e outros animais estão cada vez mais presentes no cotidia-

no? Por que não devemos deixar o lixo à toa? Por que devemos economizar água? Por que devemos plantar árvores? Sempre mostrando as ações e atitudes necessárias, para ajudar a mudar as situações consideradas prejudiciais ao meio ambiente. A construção dos valores e atitudes em relação ao meio ambiente ocorre de forma contextualizada, respeitando a capacidade intelectual das crianças e as suas limitações (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

De acordo com Ruffino (2003), o planejamento das atividades relacionadas com a educação ambiental deve contar com a participação das crianças, garantindo um leque de atividades desafiadoras e problematizadoras, com clareza e simplicidade nos objetivos, buscando proporcionar a descoberta, a criatividade, a produção e a construção do conhecimento pelas crianças. As atividades podem fazer parte do cotidiano escolar, partindo da realidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, a educação ambiental possibilita pensar e conhecer o local, para poder perceber o global, as interligações das coisas, a compreensão das redes ou teias da vida.

Na organização das atividades, faz-se importante resgatar elementos de nossas tradições culturais (negra, indígena e outras etnias), que nos ajudam a entender e respeitar outros modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra. É importante que essas ações não ocorram em espaços fechados das salas de aula, nem utilizem materiais industrializados, e sim, propiciem às crianças contato com a terra, com a água, com o ar, de tal maneira que sejam percebidos e concebidos como fontes fundamentais de vida e de energia. Portanto, atividades como semear, plantar, cuidar, colher alimentos, lidar com a terra, observar insetos, plantas e árvores, bem como as atividades lúdicas e recreativas, as de pesquisas e resolução de problemas do tema, se traduzem em momentos em que também se aprende e valoriza saberes dos diversos componentes curriculares e os saberes populares (Guattari, 1990). Para isso tomar corpo, é fundamental que a comunidade escolar, como um todo, seja estimulada a adotar medidas que aprimorem tanto o ambiente natural quanto o construído, na forma da sustentabilidade.

Outro aspecto importante para esses momentos de aprendizagens, é iniciar questionamentos sobre o consumo sustentável e a presença marcante dos meios de comunicação na vida das crianças, mostrando e incentivando as verdadeiras relações humanas de amizade, respeito e convivência. Para Santos e Santos (2004), o aspecto lúdico e prazeroso da leitura de textos infantis e a narração de histórias se configura em uma estratégia facilitadora na educação ambiental. Além disso, o(a) professor(a) pode utilizar brincadeiras diversas, exibição de vídeos, produção de desenhos e pinturas, dentre outras possibilidades.

É muito importante que nas Unidades de Ensino, em casa e nos espaços de vivência e convivência, todos continuem tendo atitudes e atos sustentáveis para com o meio ambiente, tais como: a) utilizar uma garrafinha para acondicionar água, evitando o uso desnecessário de copos descartáveis que são bastante poluentes e, quando liberados de forma inadequada, causam grandes impactos; b) utilizar os dois lados do papel, quando possível o papel reciclado, evitando o desperdício, pois em sala de aula pode-se também praticar o desmatamento; c) guardar resíduos, para que possam ser reutilizados (vidros, papéis, plásticos, entre outros), na confecção de brinquedos, maquetes, artesanatos e jogos. O(a) professor(a) pode utilizar esses materiais em suas aulas e a escola pode contribuir acondicionando todo o material em recipientes apropriados; d) praticar a política dos erres da educação ambiental: reeducar, reduzir e replantar, reutilizar e reciclar. Todas essas atitudes e atos visam a contribuir para um ambiente de vida mais saudável e preservado, onde o desejável, o necessário e o possível podem ser viáveis, dependendo de como se realiza.

Finalmente, é importante dizer que é fundamental o apoio, a participação, e o envolvimento da família em todas as etapas do processo educativo da criança. Seja em casa, durante a resolução das tarefas, nas unidades de ensino, durante as reuniões de pais e mestres e também nas atividades realizadas fora da escola, garantindo assim, a continuidade e o fortalecimento das sensibilizações e dos aprendizados em todos os espaços de vivência e convivência. Essa participação conjunta e efetiva leva a construção de uma prática sustentável com as mudanças de atitudes e comportamentos dos envolvidos, além de apertar os laços entre a família e a escola.

Os valores e atitudes que compõem a essência da educação ambiental devem estar incorporados em todos os envolvidos (família e comunidade escolar e do entorno) no planejamento das ações, transformando o espaço escolar em ambiente exemplar, pois nada valem as palavras a que faltam a corporeidade do exemplo (Freire, 2005).

4.5 As crianças e o conhecimento lógico-matemático

A Educação Infantil é um espaço de aprendizagem, de interação com o meio e com os outros, de construção do conhecimento e da autonomia da criança. Sua relação com os conhecimentos lógico-matemáticos e a maneira como esses são abordados e trabalhados, estabelecerão não só a eficácia da apropriação do conhecimento, mas, também da relação da matemática com o mundo.

A unidade educacional é um espaço onde deverá ser oportunizado à criança um ambiente no qual ela encontre situações desafiadoras (testar hipóteses, criar

estratégias, resolver problematizações diversas, lançando suas soluções, entre outras) que lhe permitam o avanço na compreensão de si e do meio que a cerca. Essas ações estabelecem o processo de construção de conhecimentos lógico-matemáticos que, desde o berçário, se inicia de maneira integrada ao desenvolvimento infantil.

O conhecimento matemático é o resultado de um conjunto de investigações, de resoluções de desafios e de relações que a criança participa através de uma inesgotável atribuição de significados que ela empreende, desde bem cedo (RAMOS; ROSA, 2008, p. 80).

A relação entre o adulto e a criança nesse processo é importante. É ele que a orientará nas atividades propostas, intervindo e respondendo às suas curiosidades, questionando-as e problematizando-as. Tais situações geram possibilidades de aprendizagem, visto que essas experiências proporcionam a construção e a ampliação de significados para os acontecimentos do contexto social no qual a criança está inserida. O(A) educador(a) necessita observá-la para melhor compreender esses significados e poder avaliar, de modo eficiente, os seus avanços.

Os conhecimentos que as crianças possuem, sendo resultado de suas experiências vividas, são as ferramentas iniciais para a resolução de problemas, portanto, são de grande relevância e devem ser considerados pelos(as) educadores(as). É importante que, na Educação Infantil, as propostas, para a estimulação da construção do conhecimento matemático, sejam criteriosamente planejadas, a fim de que as vivências prévias das crianças possibilitem a ampliação de repertórios e de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, entre outras.

As crianças quantificam e fazem relações entre quantidades (mais, menos, igual) muito antes de ingressar na escolaridade formal: quanto às operações, estas também fazem parte do universo infantil, ainda que de forma não sistemática, com o uso dos algoritmos (procedimento para efetuar contas) (DEHEINZELIN, 2001, p. 102).

Enfatiza-se a importância e a compreensão das experiências da criança, anteriores ao ambiente escolar. O trabalho com a matemática na Educação Infantil tem que propor a ampliação dos seus conhecimentos sobre noções matemáticas, mesmo que informais, estabelecendo um vínculo saudável e instigante para a potencialização da sua capacidade de pensar e compreender o mundo.

Piaget afirma que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a sequência de ações empreendidas pela criança, consideradas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, o que nelas é geral e pode ser transposto de uma ação para outra (PALANGANA, 2001, p. 21).

O(A) educador(a), a partir da observação e do registro, deverá redimensionar seus encaminhamentos e intervenções, favorecendo o avanço das crianças nos seus conhecimentos matemáticos. Entretanto, a sistematização do material observado é fundamental para o estabelecimento das abordagens a serem desenvolvidas no cotidiano escolar. Em matemática, assim como em todo o trabalho educativo, o planejamento das atividades é imprescindível, para que seja possível estabelecer, com maior eficácia, as propostas a serem apresentadas (à) aos estudantes. Numa unidade de Educação Infantil, por exemplo, é possível trabalhar as noções matemáticas (contagem, quantificação, noções geométricas, entre outras), durante os diversos momentos da rotina escolar: nas rodas de conversa, nos cantos de atividades diversificadas (cantinhos), nas brincadeiras, nos jogos e nas histórias infantis. É possível explorar todas as possibilidades do trabalho e do ambiente da creche, ou da pré-escola, de maneira integrada à rotina escolar infantil (Ver fotografia 18).

O manuseio de objetos possibilita à criança chegar a diversas noções matemáticas, como tamanho, cor, peso, entre outras, mesmo que de maneira elementar. Entretanto, é fundamental que na instituição educacional exista uma variedade de objetos, brinquedos de diferentes formas, cores, espessuras e textura, que as crianças possam manusear e utilizar, observando, comparando suas diferenças e estabelecendo relações entre eles. Na creche ou pré-escola, o(a) estudante poderá ser auxiliado(a) a organizar melhor as suas informações e estratégias, bem como podem ser propiciadas condições para aquisição de novos conhecimentos, iniciando e/ou fortalecendo a construção da autonomia e desenvoltura infantil, na direção do avanço em aprendizagens cada vez mais complexas.

É possível lançar mão de algumas ações para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva da construção e/ou estimulação dos conhecimentos lógico-matemáticos. Pode-se propor atividades a serem desenvolvidas com as crianças: brincadeira de pular corda; exploração do calendário; jogo de compra e venda com objetos e/ou gravuras; jogos de trilhas, onde são identificados os avanços e recuos numa linha graduada; utilização simples de mapas e roteiros; brincadeiras de esconder e procurar; construção de brinquedos e outros objetos; jogos como tangram e quebra-cabeça; trabalhos com gráficos; menção aos dias de aniversário, números da casa, telefone, idade; jogo de bola, entre outras.

FOTOGRAFIA 18 Crianças do Grupo I realizando atividades com blocos de encaixe



Fonte: Creche Municipal Sítio Grande (2014)

O processo de conhecimento e compreensão dos saberes matemáticos pode e deve ser desenvolvido a partir da utilização tanto dos conhecimentos prévios das crianças quanto a partir de práticas que não se distanciem do cotidiano da criança. Dessa forma, a Educação Infantil contribuirá para a formação do indivíduo, enquanto produtor de conhecimento, isto é, alguém que assume uma posição propositiva frente a uma nova situação, refletindo, buscando soluções, dialogando com as demais crianças, enfim, fortalecendo sua autonomia e compreensão do meio que o cerca.

4.6 As crianças, a diversidade e a valorização das diferenças

4.6.1 A Educação Infantil e a educação das relações étnico-raciais Foi a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que o Brasil reestabeleceu a ordem democrática, garantindo o reconhecimento da creche e pré-escola, enquanto direito social no âmbito da instituição pública, direito esse adotado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL. Senado, 1990). Também ampliou tal garantia de direitos a segmentos sociais negligenciados, dentre os quais as mulheres, os(as) negros(as), os(as) indígenas, as pessoas com deficiência, as(os) idosos(as), as crianças e os(as) adolescentes, que passaram a ter especial atenção por meio de ações políticas afirmativas.

Corrobora também com a perspectiva multirreferencial, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3), ao enfatizar que "Toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural", e também, destaca que "a diversidade cultural é fator

de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória". A esse respeito, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, reconheceu a identidade cultural como direito fundamental das pessoas.

Com todo esse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013, p. 10), evidenciam que "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil". Dessa forma, reconhece que, desde a Educação Infantil, torna-se necessário e premente discutir os direitos às diferencas socioculturais.

Nesse sentido, o Estado reconheceu que a sociedade é multiétnica e multicultural, sendo assim, fica estabelecida, a relevância da institucionalização de políticas sociais em prol da cidadania, na perspectiva de reconhecer e valorizar a diversidade da história, cultura e identidade desses segmentos da sociedade.

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a recomendação é destacar a relevância dos debates sobre educação e diversidade étnico-racial. Para isso, foram realizadas alterações nos Artigos 26 A e 79 B, "que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros" (BRASIL, 2005, p. 9).

Na busca de fortalecer e ampliar os debates acerca da educação para as relações étnico-raciais, a partir da Educação Infantil, é importante que se aborde a problemática das desigualdades entre as crianças brancas, negras e indígenas. Segundo os dados da Campanha da UNICEF (UNICEF, 2010), no Brasil, vivem 31 milhões de crianças negras e 150 mil crianças indígenas, ao todo, representando 54,5% de todas as crianças e adolescentes do país que, embora sejam maioria, são excluídos de direitos fundamentais, destacando-se entre estes, Educação e Saúde.

Vivências de preconceitos raciais, durante os processos de socialização e interação na infância, têm contribuído, para potencializar as desigualdades entre crianças brancas, negras e indígenas. A predominância de valores, costumes, hábitos eurocêntricos podem levar à ideia compartilhada de que as crianças brancas teriam superioridade em relação às demais, criando a falsa ideia de hierarquias raciais e étnicas, o que pode vir a comprometer a autoestima e interferir de maneira negativa na construção das identidades, sociabilidades e aprendizagens daqueles(as) que se sentem inferiorizados(as).

A discriminação racial, que foi mais fortemente vivenciada por crianças indígenas e afro-brasileiras no cotidiano escolar durante o século XX, ainda ocorre nos dias atuais por consequência dessa visão eurocêntrica que permeia os processos educativos. As crianças brancas, segundo Cavalleiro (2000), expressam o sentimento de superioridade por meio de "xingamentos" e apelidos referentes à cor da pele; por sua vez, as crianças negras negam, muitas vezes, o seu pertencimento étnico, materializado por sentimento de desvalorização (inferioridade), de rejeição da própria imagem, de inibição e da dificuldade de confiar em si mesma.

Outro fator que reforça o silenciamento do racismo na educação infantil, é a concepção de resistência que ainda persiste em parte do corpo docente sobre a educação para as relações étnico-raciais. Observe-se que as afirmações de professores(as) em processos de formação que anunciam esse distanciamento do debate atual: "A mais fácil forma de promover a igualdade, seria não falar tanto das diferenças. O maior preconceito no país é o sócio-econômico-cultural" (informação verbal)¹⁶. Tais afirmações indicam o processo de tensão na discussão da temática, e o limite acerca da promoção de estratégias pedagógicas para uma educação igualitária, e que é reforçada pela formação inicial e acadêmica, baseada num currículo eurocêntrico e na cultura que se cristalizou, a partir da propalada falsa ideia da "democracia racial" brasileira.

Na infância, o espaço escolar passa a ser o primeiro de referência como espaço público, mediante a sua função social, ao favorecer o processo de socialização dos sujeitos. Ao mesmo tempo, configura-se também como espaço de confronto das diferenças, ao estabelecer relações de tensão, tanto com adultos quanto com as crianças, oriundas de diferentes núcleos e expressões socioculturais, e tal complexa situação consolida, assim, sua responsabilidade no trato pedagógico e da cultura em meio ao cenário sociocultural e institucional. Os fatos demonstram a existência do racismo na educação infantil, mas poder-se-ia, ainda, questionar por que discutir educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil?

É reconhecido que, no contexto brasileiro, a Educação infantil, durante muitas décadas, organizou a ação pedagógica na perspectiva de uma escola universal, desconhecendo assim, o direito às diferenças. Tais práticas organizadas eram no sentido de homogeneizar os comportamentos das crianças, preparando-as, para serem bons(boas) estudantes do Ensino Fundamental, e conduzindo as pertencentes aos grupos minoritários ao fracasso escolar.

¹⁶ Afirmações de professores(as) em processos de formação.

Nesse sentido, cabe ressaltar que nos encontramos frente à questão de como reconstruir a escola, garantindo a todos o direito à Educação, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diversidades e das singularidades.

O Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que contemplou a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), argumenta que os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo. Nesse contexto, as crianças seriam estimuladas, desde seus primeiros momentos na escola, a se envolverem em atividades que conhecam, reconhecam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na história e cultura brasileira formada por uma variedade de povos, histórias, grupos sociais e étnico-raciais, bem como na realidade em que se insere. Pois desde cedo, elas têm condições de aprender e conhecerem diferentes realidades, compreendendo que as experiências sociais do mundo ultrapassam a nossa experiência local.

O espaço escolar deve tratar as diferenças, possibilitando as crianças perceberem-se diferentes, porém, tais diferenças não sejam elementos de comparação de uma em detrimento de outra no que se refere ao tipo de cabelo, formato do nariz, cor de pele, tamanho dos olhos.

Reconhecendo a necessidade de considerar cada criança na sua singularidade, a ideia é organizar as escolas e espaços de Educação Infantil com práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais se possam efetivar como direitos. Da mesma maneira, a proposta é garantir o acesso às práticas de cidadania, de respeito ao conhecimento, e de reconhecimento das sociodiversidades, sejam afro, indígenas, ciganas, ou quaisquer outras.

4.6.2 Educação em Sexualidade

A sexualidade, nesse documento, foi concebida não somente a partir da dimensão do sexo de caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, mas também a partir de sua dinâmica social e cultural (NOVENA, 2011).

Em 1998, o Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais que têm, como um de seus temas transversais, a Orientação Sexual. Considera-se que o emprego do termo orientação nos P.C.Ns. ocorreu na tentativa de apontar para uma concepção de prática pedagógica diferente da desenvolvida, desde a sua origem, pela chamada educação sexual que relacionava a sexualidade somente aos seus aspectos biologizantes e repressivos (SAYÃO, 1997).

No entanto, da mesma maneira, o termo orientação suscita questionamentos, visto que, como o próprio termo sugere direção e determinação, a sua utilização somente teria sentido, se o sexual fosse um desvio e, portanto, se fosse necessário determinar, fixar ou dirigir a sua forma de expressão.

O Grupo de Trabalho em Orientação Sexual, que inicialmente incorporou essa nomenclatura, com vistas a firmar uma posição de consideração da sexualidade para além de seus elementos biologizantes e naturalizados, opta, a partir desse documento, pela nomenclatura Grupo de Trabalho de "Educação em Sexualidade", termo que vem sendo empregado pela UNESCO (2010, p. 11), por entender que a designação orientação sexual se refere à direção do desejo sexual do sujeito seja heterossexual, homossexual ou bissexual, não dando conta, portanto, dos elementos sociais, culturais, históricos e políticos que precisam ser considerados na construção da sexualidade.

A Educação em Sexualidade entende que o lugar que o sujeito ocupa em sua sexualidade, é construído a partir de seus desejos ao longo de sua vida, e da relação que estabelece com os processos sociais, culturais, históricos e políticos que repercutem, necessariamente, em sua subjetividade.

A partir desses pressupostos, a recomendação desse documento é a realização de um programa de trabalho por etapas e modalidades de ensino que busca atender ao perfil dos(das) estudantes da Rede Municipal de Ensino, a partir de três eixos temáticos, que compreendem: a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica – com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção; b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social; c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de existir na sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero.

A Política de Ensino da Secretaria de Educação do Recife busca promover, em suas práticas educativas, uma atenção para infância em sua integralidade. Nessa perspectiva, os processos educacionais propostos, buscam considerar a singularidade da criança e a problemática advinda da relação entre a sua subjetividade e a cultura.

Vale destacar, neste sentido, que a concepção de proposta pedagógica que fundamenta esse documento - tal como a apresentada nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – busca em especial, construir formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Nessa concepção, a crianca é reconhecida como "um ser inteiro, com suas dimensões biológicas, históricas, afetivo-emocionais e socioculturais, que constrói a sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia" (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013, p. 7).

As interações e as brincadeiras, nesse documento, são os dois eixos norteadores que compõem a prática curricular infantil. Ao brincar e interagir com outros grupos, a crianca alarga seus padrões de referência e de (re) conhecimento da diversidade, o que repercute na constituição de sua subjetividade. Essa experiência lúdica instiga a criança a refletir, a levantar questões e, pouco a pouco, a construir o seu lugar diante das diversas situações – por vezes estereotipadas e normatizadas – que se apresentam no cotidiano escolar, dentre elas, as relacionadas à sexualidade.

4.6.2.1 A sexualidade na infância

O tema da sexualidade infantil foi desenvolvido de forma especial por Sigmund Freud nos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, (FREUD, 1976). A partir dessa teoria, a criança não foi mais percebida como um ser assexuado, apesar das complexidades e dificuldades diante dessa consideração.

A sexualidade, enquanto uma das dimensões da criança, desenvolve-se em várias fases, segundo Freud (1976), sendo a afetividade do adulto, o produto desse processo que evoluiu desde o nascimento até a puberdade. Cada fase se define por uma organização particular da libido, a saber: oral, anal, fálica, latência e genital.17

Na fase oral de 0 a 2 anos, o bebê tem, como principal fonte de prazer, a alimentação, em especial através do seio materno. A boca é o centro de sua libido. A fase anal, de 2 a 3 anos, marca as conquistas infantis de autodomínio e socialização. A criança descobre o prazer na retenção e no expelir de seus excrementos, uma vez que, pouco a pouco, vai adquirindo o domínio dos músculos anais.

Na fase fálica, de 3 a 6 anos, meninos e meninas começam a descobrir o corpo e as diferenças entre os sexos: exploram os genitais e imitam comportamentos

¹⁷ Não abordaremos a fase genital nesta parte do documento, já que esta se inicia por volta dos treze anos – na adolescência, e é caracterizada pela passagem de uma vida sexual em que as pulsões sexuais são auto-eróticas e parciais em relação à finalidade de reprodução da espécie (infância), para uma vida sexual em que o objeto sexual está num objeto externo ao indivíduo - o outro. Neste momento meninos e meninas têm definidas as suas identidades sexuais e comecam a buscar formas de satisfazer suas necessidades eróticas e interpessoais.

vistos na realidade. Essa fase é caracterizada, em especial, pela experiência no Complexo de Édipo que conota a posição da criança numa relação triangular com as figuras paterna e materna.

Posteriormente, o período de latência de 7 a 11 anos, tem sua origem na "dissolução" do Complexo de Édipo. Nessa fase, há certa acomodação do processo de organização da sexualidade. A genitalidade parece "adormecer" e o processo de socialização, incluindo a repressão e a sublimação, se impõe. As relações de grupo e por gênero (meninos com meninos e meninas com meninas) intensificam-se.

A partir dessa referência ao desenvolvimento psicoemocional da criança, consideramos que o papel da escola e dos(as) professores(as) seja o de compreender e acolher essas manifestações do desenvolvimento infantil, e desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir com este processo.

Assim, por exemplo, quando a criança descobre seu corpo e as diferenças biológicas de sexo, cabe à escola e ao(à) educador(a) construírem situações pedagógicas que possibilitem a criança refletir sobre os sentidos e características do menino e da menina, do homem e da mulher, masculino e feminino, a fim de que ela possa, pouco a pouco, construir valores próprios e distantes das estereotipias, preconceitos e estigmatizações presentes, por vezes, na sociedade e no interior da escola.

Os(as) educadores(as) que acolhem essa criança como ser integral, inteiro – em sua sexualidade – contribuem com a construção de uma escola comprometida, democrática, educativa e principalmente, sem repressão e processos silenciosos.

Para garantir a prática pedagógica desses princípios, elencamos três eixos de trabalho a serem desenvolvidos no cotidiano escolar: corpo, relações e justiça de gênero e diversidade sexual.

4.6.2.2 A criança e o seu corpo

O corpo da criança é a matriz da sua sexualidade na medida em que, por seu intermédio, desde o nascimento, sente e interage com o mundo.

Como ressalta Oliveira (2002), as manifestações e curiosidades sobre o corpo iniciam desde cedo, até porque as primeiras sensações de prazer acontecem ainda, enquanto bebê, através dos cuidados maternos e paternos, ou a partir de quem faz essa função cuidadora na nossa vida.

Do nascimento aos dois anos, a criança manifesta a sua sexualidade através da exploração de diferentes partes do corpo, incluindo os genitais, e demons-

tra experimentar prazer em descobrir o seu corpo. É importante compreender as manifestações espontâneas de auto-erotismo infantil no interior da escola e acolher o reconhecimento do corpo da crianca e de suas funções, ressaltando os cuidados necessários com a sua segurança, higiene e prazer.

Até por volta dos 3 ou 4 anos, a construção da identidade sexual e de gênero acontece (Freud, 1905). A identidade sexual e de gênero expressa a percepção interna sobre o que se acredita que é ser homem ou mulher – obviamente dentro das possibilidades que a criança tem de elaborar esses sentidos.

É importante que a escola compreenda que essa fase apresenta mudanças significativas para a criança, e que os jogos sexuais e a masturbação, por vezes, estarão presentes, representando caminhos de descoberta do seu corpo. Esses jogos sexuais podem acontecer em situações mais íntimas, como no banho, trocando de roupa, entre outros.

Dos 3 aos 5 anos – na fase fálica, a criança toma consciência das diferenças corporais e de gênero, e manifesta curiosidade sobre os seus genitais e dos colegas. Algumas inquietações são apresentadas pela criança, como a de onde vêm os bebês e como eles nascem.

Quanto à ação pedagógica, podem ser utilizados livros, músicas, filmes e curtas infantis, dirigidos às questões relacionadas ao corpo. Outra ação pedagógica é promover o conhecimento do corpo pelas crianças, durante as atividades lúdicas, explorando-o e estimulando o respeito pelo corpo do(a) colega. A utilização de brincadeiras, como o faz-de-conta, de forma a destacar as partes do corpo e a exposição de figuras alusivas aos seus órgãos, são estratégias interessantes para esse processo de conhecimento.

Ressalta-se a importância de acolher os apelidos atribuídos aos órgãos sexuais por parte das crianças, porém, pouco a pouco, cabe introduzir a apresentação dos termos técnico/científicos, para designá-los.

4.6.2.3 Relações e Justiça de Gênero na infância

No tocante às relações e justiça de gênero, a criança, espontaneamente, brinca, sem relacionar as atividades aos gêneros. Porém, mesmo considerando que a criança não faça essa distinção, o contexto sociocultural começa, pouco a pouco, a transmitir, para a criança, os padrões sobre coisas de menino e coisas de menina, reforçando, por vezes, as desigualdades de gênero e o mundo sexista.

Cabe à escola, oferecer as mais variadas brincadeiras sem distinção de sexo e gênero, em que todas as crianças possam experimentar juntas esse processo que é fundamental para a construção da identidade de gênero. Da mesma forma, oferecer materiais de todas as cores, desconstruindo a ideia da cor- de- rosa para menina, e de azul para o menino.

A sala de aula é um espaço privilegiado, para debater e fortalecer as questões de relação e justiça de gênero, pois podem ser utilizados livros, filmes, curtas que tratam das questões relacionadas aos papéis de gênero; destacar posturas inclusivas da equidade de gênero nos enredos e roteiros: o pai que cuida da criança na história; a menina que brinca de motorista; as duas mães e o seu bebê, entre outras. Rejeitar comportamentos machistas, violentos e preconceituosos e desconstruir, durante as atividades e brincadeiras em que há cor/objetos de menina ou de meninos, e que todas as crianças têm direito de escolher o que lhe atrai no cotidiano pedagógico.

4.6.2.4 Diversidade sexual

Na fase de 0 a 5 anos, a criança encontra-se no processo de construção de sua identidade — conforme já se disse— de reconhecimento de si e, por essa razão, o eixo diversidade sexual ainda não aparece como demanda de trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que, se a criança apresentar atitudes distintas daquelas estereotipadas, como masculina e feminina, essas não devem ser rotuladas, a partir de uma "orientação sexual", seja heterossexual, homossexual ou bissexual, isso porque não há marcadores corporais e/ou de identidade e gênero que fixem, nessa fase, a sua orientação sexual (MEYER et al., 2012).

Alguns encaminhamentos pedagógicos são interessantes, como utilizar livros, filmes e curtas infantis, destacando o respeito às diferenças. Discutir vídeos educativos sobre a sexualidade infantil e desenvolver palestras sobre esse tema, estimulando a participação das famílias.

4.6.2.5 Direitos e Objetivos da Educação em Sexualidade

A Educação em Sexualidade, no eixo Corpo para Educação Básica, apresenta como Direitos de aprendizagem:

I. Ter o direito de conhecer e de se apropriar do corpo nos diversos ciclos do desenvolvimento da sexualidade humana, na perspectiva de contribuir com a compreensão e o respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo as diferentes formas de desejo sexual, respeitando as relações e justiça de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos.

QUADRO 1 Objetivos de aprendizagem para o eixo corpo

EIXO: CORPO – Objetivos de Aprendizagem	Ed. Infantil
1. Reconhecer o corpo, enfatizando os cuidados necessários ao seu desenvolvimento e à sua apropriação enquanto patrimônio inviolável.	▲ • C
2. Identificar as mudanças físicas como necessárias ao desenvolvimento de cada ciclo de vida, percebendo e aceitando que cada pessoa é única.	A
3. Expressar os sentimentos relativos às mudanças que vão ocorrendo no corpo.	•
4. Aceitar seu corpo e gostar de si próprio, tendo uma visão positiva de si.	A •
5. Desenvolver capacidades sociais que promovam os vínculos afetivos, a fim de facilitar a demonstração de afetos e a expressão de sentimentos.	A •
7. Desenvolver a capacidade de se defender diante das ameaças relacionadas ao abuso/violência sexual e violência de gênero.	A
8. Reconhecer a anatomia e a fisiologia sexual e reprodutiva masculina e feminina e os sentidos que o corpo adquire em cada cultura, período histórico e sociedade.	•
 Desconstruir os mitos e falsas crenças relativas à masturbação ao longo dos ciclos de vida. 	•
LEGENDA ▲ Iniciar	Aprofundar

Produção da equipe do GTES (2014)

A Educação em Sexualidade, no eixo Relações e Justiça de Gênero para Educação Básica, apresenta como Direitos de aprendizagem:

- a. Ter o direito de se apropriar dos conceitos de sexo, sexualidade e relações de gênero em seus contextos culturais, psicossociais e históricos.
- b. Ter o direito de reconhecer, desmistificar, defender-se e denunciar atos e preconceitos, relacionados à identidade de gênero e sexual.

QUADRO 2 Objetivos de aprendizagem para o eixo relações/justiça de gênero

EIXO: Relações/Justiça de Gênero – Objetivos de Aprendizagem	Ed. Infantil
1. Compreender que existem diferentes formas de ser menina e menino, mulher e homem.	A
2. Propiciar a compreensão sobre gênero, sexo e sexualidade e discutir as normas sociais de gênero e problematizá-las.	•
3. Valorizar as diferenças entre mulheres e homens, como os diferentes papéis que desempenham na sociedade.	•
4. Discutir como buscar o equilíbrio entre os valores considerados femininos e masculinos, a fim de garantir visibilidade e participação de ambos em todas as esferas da vida pública e privada	•
5. Reconhecer que meninos e meninas podem participar igualmente das mesmas brincadeiras e jogos.	A
6. Compreender que os estereótipos, relacionados ao feminino e ao masculino, limitam e prejudicam as vivências sociais.	A
7. Refletir que a desigualdade de gênero é um dos elementos que contribui para o risco de coação, abuso e violência sexual.	A
8. Refletir que as mídias veiculam diferentes modelos de gênero e comportamentos sexuais, que devem ser debatidos e questionados.	•
9. Refletir que todas as culturas têm normas e tabus relacionados à sexualidade e ao gênero, e que essas se modificam ao longo do tempo.	•
10. Compreender que a pessoa tem o direito de escolher e vivenciar a sua categoria de gênero sem sofrer preconceitos e discriminações.	•
11. Propiciar o entendimento de que as normas sociais e culturais influenciam as expectativas de gênero.	A
12. Compreender que os meios de comunicação de massa influenciam nossos ideais de beleza e estereótipos de gênero.	A
LEGENDA ▲ Iniciar	Aprofundar

Produção da equipe do GTES (2014)

A Educação em Sexualidade, no eixo Diversidade Sexual para Educação Básica, apresenta como Direitos de aprendizagem:

a. Compreender a sexualidade nas diferentes expressões de identidades sexuais, gêneros e orientação sexual.

- b. Conhecer os conceitos de discriminação, preconceito, culpabilidade e intolerância.
- c. Respeitar a diversidade sexual, como parte da dimensão humana.

QUADRO 3 Objetivos de aprendizagem para o eixo diversidade sexual

EIXO DIVERSIDADE SEXUAL – Objetivos de Aprendizagem	Ed. Infantil
1. Construir a noção de que etnia, classe social, idade, orientação sexual e identidade de gênero não devem ser barreiras para a formação de amizades e relacionamentos amorosos.	•
2. Respeitar as diferenças individuais de etnia, sexo, idade, condição social e de diversidade sexual.	A •
LEGENDA ▲ Inicia	r • Aprofundar

Produção da equipe do GTES (2014)

4.6.3 Inclusão educacional no contexto da Educação Infantil A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica que tem, como pressuposto, o desenvolvimento integral da criança de zero até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O artigo 11 da LDB propõe que os municípios são responsáveis por "V- Oferecer Educação Infantil, e com prioridade, Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, p. 6). Assim, fica estabelecido que os municípios devem oferecer a Educação Infantil também para crianças com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB - Câmara de Educação Básica, promulga a resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e dispõe em seu parágrafo

> O atendimento desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré -escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

A reflexão sobre a Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, preconiza mudanças no sentido de se repensar a Educação Infantil, por ser essa a primeira etapa da Educação Básica, e um período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobretudo daquelas com deficiência e/ ou com NEE). Nesse sentido, a inclusão na Educação Infantil, consiste na garantia

único, artigo 1, que:

de acessibilidade que possibilite o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, envolvidas no processo educacional.

Diante desse panorama, a concepção de educação inclusiva vem-se fortalecen-do, carecendo, portanto, que a escola abra espaços para a diversidade humana, aceite, acolha, respeite e, acima de tudo, valorize, como elemento fundamental na constituição de uma escola democrática, justa, de qualidade social. Essa concepção pressupõe, ainda, que ela busque caminhos, para se reorganizar no sentido de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem capazes de oferecer aos(às) estudantes com deficiência e/ ou com NEE, condições de desenvolvimento escolar que os (as) coloquem, de forma equitativa, em condições de acesso de oportunidades igualitárias em todos os aspectos da vida.

Isso posto, fica clara a necessidade de garantir o acesso da criança aos processos de apropriação e articulação do conhecimento e aprendizagem, ou seja, de escolarização das mesmas.

O grande desafio do(a) professor(a) de Educação Infantil, frente a esse tema, é educar numa perspectiva de uma nova sociedade sustentável, pois as relações com a natureza, vitais e constitutivas ao ser humano, ainda precisam ser respeitadas e vivenciadas pelas crianças no cotidiano de sua vida e nos espaços educacionais.

O ambiente escolar, para a criança com deficiência e/ou NEE, precisa ser um espaço rico e desafiador, onde a interação, com os(as) demais colegas, promova o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores, importantes para a construção da cidadania.

Nessa direção, Sekkel (2003) argumenta que a convivência de crianças com deficiência e sem deficiência e de diferentes contextos sócio-econômico-culturais, poderá auxiliar na reflexão sobre o compartilhamento de experiências em comum, no mesmo ambiente, fomentando a construção de relações de igualdade, essencial para a educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), referente à Educação Básica e a Educação Especial deve assegurar ao(à) estudante a formação comum indispensável, como também, fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, a fim de progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, a Educação Especial deve-se iniciar o mais precocemente possível, estando amparada pela LDB/96, pois o estímulo dessas crianças, ainda na Educação Infantil, garantirá um maior aprendizado e desenvolvimento das mesmas, no decorrer da vida.

Nesse sentido:

[...] tanto o bebê sem deficiência quanto aquele que tem deficiência [...] ao estar em contato com outras crianças e adultos em um processo inclusivo, podem, desde a mais tenra idade, se apropriar das características tipicamente humanas e superar estágios de desenvolvimento (ORRÚ, 2012, p. 65).

De acordo com Oliveira (2011), não se admite conceber a Educação Especial, como um ensino separado da educação geral, uma vez que se trata de parte integrante desse sistema, bem como de um conjunto de recursos pedagógicos e de servicos de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares.

Sabe-se que as adequações serão necessárias às escolas: a organização do currículo, a modificação do sistema de avaliação, até mesmo a reestruturação do espaço físico da mesma, no sentido de oferecer uma estrutura acessível a esses (as) estudantes.

Ressalta-se, assim, a participação e colaboração dos pais no processo educacional dos (as) estudantes com deficiência e/ou com NEE, pois é um fator primordial, para favorecer de forma positiva o desenvolvimento da criança. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995), a integração da criança à sociedade não é tarefa apenas do sistema educacional, e sim, de toda a sociedade. Já Orrú (2012), acrescenta dizendo que a crianca com deficiência, por sua vez, não foge à regra, pois precisa ser vista como uma pessoa capaz de assumir e viver seu papel de 'ator social' em um contexto que contempla a diversidade e diferenca, uma vez que possui capacidades e potencialidades que podem e precisam ser desenvolvidas, para que possa se assumir como ser histórico e social integrado no âmbito da sociedade.

Assim, todas as adequações mencionadas ressaltam a necessidade da existência de um trabalho compartilhado com profissionais conscientes de sua responsabilidade, e que recebam o apoio e os meios, para que a inclusão seja realizada como uma tarefa efetiva, coletiva, ou como defende a abordagem histórico-cultural, por meio de uma prática de mediação social, isto é, que considere as experiências sociais vividas em grupos, para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Outro aspecto central que tem como objetivo o desenvolvimento para qualquer criança, e para a criança com deficiência e/ ou NEE, é o brincar, até porque é por meio desse ato que ela vai representar a realidade, compreendê-la e entrar no mundo adulto. A brincadeira é uma atividade social, produto da cultura, que possibilita a criança agir no mundo, por meio da imaginação, internalizando regras e significados, e favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Miller (1995, p. 127) aponta que é no brincar que:

[...] as crianças precisam experienciar e experimentar seus ambientes, seus corpos e suas mentes. Precisam brincar — aprender sobre o mundo, dominar seus medos, criar, praticar suas habilidades, fantasiar e controlar uma pequena parte de suas vidas.

Vigotsky (apud ZAPPAROLI, 2012), afirma que é fundamental evidenciar as potencialidades desses sujeitos, e não reabilitação dos defeitos, pois esse(a) aluno(a) deve ser estimulado a explorar o mundo, a interagir com o outro, a expor sua opinião e desejos, e as atividades lúdicas oferecem grandes oportunidades para isso.

Nessa perspectiva, o lúdico dá à criança com deficiência e ou com NEE, ou para qualquer outra criança, a capacidade de desenvolver-se integralmente, pois produz novas experiências ao manuseá-lo e propicia a capacidade de inventar e pensar novas formas de brincar.

No que diz respeito às crianças com deficiência e/ou com NEE, por apresentarem algumas características singulares inerentes a elas, precisam ser estimuladas a brincar, pois é brincando que a criança se apropria da cultura do "brincar". Nesse sentido, a mediação ganha papel de destaque no processo. Professores(as) e familiares precisam incentivá-las, sempre respeitando as suas necessidades e o seu desenvolvimento.

[...] as atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados (ZAPPAROLI, 2012, p. 21).

O(a) professor(a), enquanto mediador(a) desse processo constrói, um ambiente favorável para a mediação das brincadeiras, interagindo com todas as crianças, com ou sem deficiência e ou NEE, criando regras, utilizando brinquedos diferentes, de diversas formas, em ambientes favoráveis. É fundamental a intervenção planejada do professor nas brincadeiras individuais ou em grupos, uma vez que essas interferem, positivamente, no desenvolvimento infantil, e devem estar presentes na educação das crianças desde a Educação Infantil.

Outro aspecto do desenvolvimento que a brincadeira estimula, é a linguagem verbal. Na brincadeira de faz de conta, ao representar os diferentes papéis sociais, como fazer de conta que é a mãe, por exemplo, ela precisa imitar as características sociais, relacionadas ao modo de falar, de comunicar da mãe, ou seja, imitar o mundo adulto, favorecendo o desenvolvimento da comunicação. Também é preciso estar atento que o brincar favorece o letramento das crianças na

escola, como é o caso das brincadeiras de ler, na qual as crianças se estão apropriando das variadas práticas sociais de leitura e escrita (LEAL; SILVA; 2011).

Objetivando proporcionar as condições tanto para professores(as), quanto para as crianças, no que concerne ao desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem dessas crianças com deficiência e/ou com NEE, há necessidade de se repensar e reconstruir as práticas pedagógicas, quando se vincula a não aprendizagem à responsabilidade do(a) estudante, ao seu impedimento. É necessário, sim, não ressaltar simplesmente as faltas, falhas dessas crianças por si. Nessa perspectiva, o desenvolvimento delas está na capacidade, na competência, na habilidade de todos(as) os(as) profissionais que trabalham na escola de construir ferramentas que proporcionem acessibilidade à aprendizagem dos (as) estudantes.

A escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre os(as) outros(as) cidadãos (ãs) com experiências singulares de convivência, com o que há de mais humano em todas as diferenças. O preconceito, a discriminação, a exclusão, a segregação e a estigmatizarão são comportamentos aprendidos pelas pessoas.

A criança, ao entrar em um espaço educacional, em que as diferenças são bem vindas, provavelmente irá aprender de forma natural a valorizar o(a) outro(a) por aquilo que ele(a) é, e o que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana, e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu (sua) autor (a).

Dessa forma, pensar em mudança, na quebra de paradigmas e em consequente transformação da escola em inclusiva, implica no reconhecimento de que a Educação Infantil é, acima de tudo, o primeiro espaço, em que as mudanças se podem efetivar no cotidiano educacional. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições, para que todos(as) os(as) envolvidos(as), no processo educacional, possam dirigir a atenção sobre si mesmos(as), sobre os(as) outros(as), aprendendo a escutá-lo (a), a respeitá-lo (a) e a valorizá-lo (a) em suas diferenças.

4.7 Educação infantil: aprendendo com apoio das tecnologias

A Educação Infantil, na sua construção histórica, social e cultural, tem levado em consideração as mudanças na concepção de infância e, entre essas, merece atenção a influência da cultura midiática na vida das crianças. Em particular, pesquisadores do desenvolvimento infantil levantam indagações acerca da mediação das tecnologias nas vivências infantis. Tecnologia é tudo aquilo que a humanidade inventou, desde os artefatos até as técnicas, com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas e mentais do sujeito, sua capacidade motora e de relações interpessoais (KENSKI, 2007). Com esse conceito mais geral, refletimos também, sobre o desenvolvimento das tecnologias digitais que gerou o surgimento da "cibercultura, cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais" (LEMOS, 2003, p. 12). Essas tecnologias são vistas como transformadoras das ações e comportamentos das crianças (ROSADO, 2006; OLIVEIRA; VILARDI, 2006). Segundo Postman (1999), tecnologias digitais oferecem formas interativas de comunicação na relação das crianças com novas formas de cultura.

Existem posições distintas de abordar essa tematização: aquela que diz que as tecnologias afastam as crianças dos brinquedos tradicionais, das conversas e que elas realizam muitas atividades ao mesmo tempo, diminuindo a atenção e que aproxima o mundo da criança, do mundo do adulto, reduzindo, assim, o período da infância. Por outro lado, existem outras, em posição contrária, que assumem a defesa das tecnologias. Estudiosos, como Castro (2001) e Menezes (2009), destacam os aspectos positivos das tecnologias para o desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças, enfatizando o desenvolvimento do sujeito ativo, construtor de cultura, que aprende com maior interesse em ambientes mais dinâmicos.

Bona (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre representações sociais de tecnologias e infância, e seus dados revelam muitos aspectos interessantes entre estudantes da Educação infantil e professores(as), dentre eles(as), que a ideia de criança e tecnologia estão expressas praticamente nos mesmos objetos tecnológicos (TV, Celulares, DVDs, computadores), que esses objetos representam possibilidades de recursos que estão no brincar, assistir, pesquisar, escrever, jogar, dançar, proporcionando alegria, diversão, comunicação, crescimento, interação e atualização.

A influência das mídias na infância possibilita a reconstrução de narrativas, a partir das motivações e identidades sociais das crianças. Com a utilização dos vídeos, por exemplo, dos desenhos animados, livros virtuais, as crianças entram no mundo da beleza, fantasia e imaginação, mas também entram em contato com suas emoções indesejáveis, ao superar medos, tristezas, violências, (BUCKINGHAN, 2007) nas histórias impressas, na hipermídia e ao longo da sua própria vida.

Desde muito cedo, as crianças estão imersas no mundo cada vez mais tecnicizado, com acesso às multimídias, TV, animações, músicas, jogos, redes sociais, o que, portanto, carece da mediação e do cuidado daqueles que são os responsáveis diretos pela sua formação. Novos textos e contextos, vinculações com sons e imagens, que influenciam no surgimento de outras linguagens, influencia também na forma de pensar e agir. A chamada geração Z não é considerada melhor nem pior que outras gerações de crianças, mas são diferentes. Os estudiosos estão buscando reflexões sobre a influência da cultura digital na forma de viver e de aprender dessas crianças da contemporaneidade.

A escola não tem ficado indiferente ao crescimento da cultura digital. Os computadores conectados à internet, associado às novas tecnologias digitais móveis - celulares, tablets, smartphones, com seu uso crescente em todas as classes sociais, em praticamente todos os lugares do mundo, é um fenômeno que tende a crescer. A escola e as famílias iniciaram a tarefa de dialogar com seus filhos, porque as crianças apresentam grande fascínio e facilidade em lidar com esses aparelhos, e diante dessa realidade, sabe-se dos cuidados necessários com o uso desses instrumentos pelos menores. Esse cenário convida a discutir, com mais atenção, sobre todas as tecnologias, inclusive a da informação e comunicação, no sentido de pensar e atribuir valor à sua parcela de responsabilidade, para potencializar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, orientar criancas e suas famílias para maiores possibilidades de um desenvolvimento pleno na indissociável tarefa de cuidar e educar.

A sociedade contemporânea enfrenta o desafio de conviver com as transformações das distintas gerações de pais e filhos, professores(as) e os(as) estudantes, nas quais as relações se apresentam de formas mais horizontais. Um exemplo disso, são crianças mais novas, ensinando os adultos a usarem seus novos aparelhos digitais, passando, portanto, a realizar trocas e intercâmbios diversos nos múltiplos espaços de aprendizagens, e entre uma diversidade de sujeitos.

Segundo Libâneo e Santos (2010), há uma vinculação de conhecimento com a prática social. Com isso, compreende-se que essas ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias também podem auxiliar nas várias dimensões educativas: cognitiva, comunicativa e relacional, e nessa direção, as aulas podem tornar-se mais interessantes com recursos e mediações adequadas que podem ocasionar major curiosidade e descobertas.

Nesse contexto, os(as) educadores(as) tornam-se analistas de singularidades, de características individuais, e necessitam de formação permanente, para planejar diferentes estratégias que levem ao crescimento integral dos(as) estudantes nos processos educativos, tornando-os(as) capazes de desenvolver ações que respeitem a diversidade e, ao mesmo tempo, valorizem o trabalho coletivo, ajudando-os(as) a construírem novas competências e habilidades no contexto do mundo digital.

Teóricos da educação, baseados na psicologia cognitiva, fundamentam as propostas que defendem a primazia da ação de crianças no seu meio e com os objetos, para maior desenvolvimento da inteligência e construção de suas aprendizagens. Piaget (1997) enfatizava a interação das crianças para a progressão desses conhecimentos através das descobertas que, segundo ele, seria necessário provocar o conflito cognitivo, ocorrendo o desequilíbrio e a mediação das atividades no sentido de ajudar o(a) estudante a reequilibrar-se, reconstruindo o conhecimento.

Nesse texto, será discutida a importância de objetos tecnológicos que propiciam ações interativas, levando em consideração os aspectos didático-pedagógicos que são fundamentais para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Veiga (2004), o processo didático possui uma perspectiva relacional nas suas dimensões: aprender, ensinar, pesquisar e avaliar. Assim, "o papel da Didática é ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escolasociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor(a)-aluno(a)" (VEIGA, 1996, p. 39). Todas essas dimensões estão presentes no currículo. No caso do currículo da Educação Infantil no Brasil, esse é concebido como "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico" (MEC, 2009, p. 86). Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico das creches e escolas precisam, dentre outros aspectos, contemplar a tecnologia para além de uma dimensão apenas lúdica, também tem um potencial formativo que está em consonância com o educar e conviver na cultura global como exigência da cidadania (SACRISTÁN, 2002).

Os(as) educadores(as) podem decidir se as tecnologias, existentes no ambiente escolar, irão integrar ou não seus métodos. A questão, todavia, é que as tecnologias já chegaram à vida de grande parte desses(as) estudantes. A discussão que se apresenta é como a tecnologia na Educação Infantil pode melhorar a qualidade das aprendizagens dessas crianças dentro e fora da escola?

A Rede Municipal de Educação do Recife tem investido em recursos didáticos, tais como, jogos, blocos encaixáveis, e em estruturas de apoio como as Centrais educacionais interativas que usam softwares de leitura, e em especial, essa preocupação tem sua realidade aumentada, com tecnologias assistivas no atendimentos às pessoas com deficiências. As escolas e as creches, de acordo com as diferentes realidades, necessitam da presença dessas tecnologias e ações educativas mais sintonizadas com as demandas contemporâneas da sociedade, e que podem ser propostas nos seus Projetos Políticos e Pedagógicos. O sentido de inovação requer, além de infraestrutura adequada, uma proposta pedagógica que trate da gestão dessas tecnologias, com ênfase nos projetos didáticos, nas estratégias de mediação e na formação permanente dos(as) educadores(as), porque apenas investir na rede física, lógica e de formação para os(as) docentes, não garante qualidade nos processos pedagógicos.

Os(as) educadores(as) podem decidir se as tecnologias existentes no ambiente escolar irão integrar ou não seus métodos, mas a questão é que as tecnologias já chegaram à vida de grande parte desses estudantes, e a discussão que se apresenta é como as tecnologias adotadas na Educação Infantil podem melhorar a qualidade das aprendizagens dessas criancas dentro e fora da escola? Sabe-se que os recursos tecnológicos são dinâmicos como as próprias crianças possuem movimento, sons, cores, texturas. Oferecem acessibilidade, flexibilidade, interatividade e conectividade. A adoção desses recursos não significa abandonar as tradicionais formas de aprender, interagindo com as brincadeiras populares e seus brinquedos, nem os livros impressos e outros objetos presentes historicamente nas múltiplas maneiras que as escolas de Educação Infantil desenvolveram e desenvolvem suas propostas educativas. As exigências do debate atual e que este texto convida a refletir, referem-se às possibilidades de integração dos recursos que as novas tecnologias oferecem, para ampliar os direitos de aprendizagens dos(as) estudantes nessa fase da vida da crianca, levando em consideração todos os aspectos que favorecerão as aprendizagens significativas, na resolução de problemas através de desafios.

Entende-se que a escola é a responsável, por conferir sentido aos fenômenos tecnológicos vivenciados hoje. É importante favorecer atividades com intencionalidade inteligente, prazerosa, para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo.
Entende-se, aqui, o processo de inserção de uma cultura tecnológica a serviço do
bem comum e do crescimento pessoal que se pode iniciar nos primeiros estágios
de vida escolar. A demanda está em refletir melhor reflexão que se impõe sobre
a concepção do que se entende por locais educativos. Será que eles são meros
espaços que devem ser apenas limpos e seguros? Ou são ambientes que otimizem
uma diversidade de relações, que gerem aprendizagens prazerosas, que ampliem
o conhecer e o conviver com outras crianças e adultos? Será que as novas tecnologias podem também favorecer um ambiente de aprendizagem para crianças?

4.7.1 Ambientes multissensorias favorecendo as aprendizagens na Educação Infantil

Um ambiente multissensorial é considerado não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional,mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações (CEPPI; ZINI, 2013 p. 18).

Refletindo sobre espaços diferenciados, dedicados às crianças, pode-se pensar em cenários que propiciem, no seu bojo, práticas com ferramentas que promo-

vam experiências multissensoriais. Esses espaços relacionais ou espaços integrados promovem relações com várias áreas do conhecimento, suscitam novas percepções, construção de valores, vivência das identidades, realizando permanentes conexões. Em um espaço com objetos diversificados, pode ocorrer um diálogo entre as várias linguagens possíveis, explorando todos os sentidos, e não se trata de uma concepção em que sejam meros estímulos, mas, ao contrário, que seja reconhecido o papel da sinestesia na própria cognição numa perspectiva de construção do conhecimento. Com a utilização das diversas linguagens, os materiais tecnológicos podem auxiliar na criação, narração e interpretação de histórias, ajudar a fazer representações, nomear, analisar, construir conceitos de tempo, espaço, direção, identificar características, resolver problemas e lançar desafios. Nesse sentido, considera-se que

As inteligências em um ser humano são mais ou menos como as janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa e pra cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos. [...] É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades, e estas sim, conduzem a aprendizagens significativas (ANTUNES, 2000, p. 19).

Para compreender o papel do(a) educador(a) — mediador(a) nesse cenário, enfatiza—se o conceito central de Vygotsky (1987) de mediação como processo de intervenção numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada. Nesse aspecto, as aprendizagens podem ser mediadas pelo(a) professor(a) e também pela tecnologia. A escola conectada, para as crianças mais novas, é uma realidade possível, a partir de um planejamento com objetivos claros, no sentido de desenvolver habilidades para o letramento cultural através, por exemplo, do estudo dos gêneros em 'criações conjugadas' (SANTAELLA, 2007, p. 78). Fala—se em mover letramentos para multiletramentos. Além dos livros, jornais, revistas, brinquedos e artefatos diversos que são muito importantes, existem na hipermídia, os hipercontos, poemas visuais, as animações, livros digitais e jogos interativos.

A presença das tecnologias na escola, desde a Educação Infantil é mais uma oportunidade de construção de uma Educação Inclusiva, e que pode ocorrer maior igualdade de oportunidades em ambientes diferenciados, com o uso das tecnologias assistivas que adotam recursos mais adequados para todas as pessoas com suas especificidades. A escola precisa estar sintonizada com essas demandas mostrar-se atenta aos novos desafios da educação no século XXI, a construção de valores e atitudes que precisam ser trabalhadas pedagogicamente e nos mais diversos espaços de aprendizagens.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

A matriz curricular da educação infantil é composta por um conjunto de práticas, articulando as experiências e os saberes das criancas com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, do meio em que vive e das relações entre elas e os(as) educadores(as), e entre as crianças de seu meio social.

Toda e qualquer proposta curricular deve ser flexível, ou seja, as instituições de educação infantil devem estar organizadas de forma a favorecer e valorizar a autonomia das crianças e, para que isso ocorra, as atividades devem estar expostas de forma que levem as crianças ao desenvolvimento integral ativo. Cabe aos(às) educadores(as), portanto, propiciar situações de aprendizagens coletivas e/ou individuais orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

As matrizes estão organizadas de acordo com os eixos e princípios da Política de Ensino da Rede, contemplando os direitos de aprendizagens essenciais ao processo de desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Infantil.

São linhas orientadoras, traçadas para um projeto educativo, que proporcionem aos estudantes atividades contextualizadas em função das suas experiências, entendido como um processo contínuo e dinâmico, entre a teoria e a prática.

4	1	:	
(_	١	
7	2	_	
L	L	ı	
(1)	
Ĺ	Ĺ	ı	
_	_	ı	

▲ Iniciar atividade neste bimestre

PROPOSTA CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL

Creche | Pré-escola

Crecne Pre-escola	<u>a</u>			• Apro	Aprofundar atividade neste bimestre	tividade	neste bi	mestre
	DIREITOS DE		CONTEÚDOS/	ATI	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIMI	ESTRE	
EXOS	APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	SABERES	BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPOII	GRUPO III GRUPO IV	GRUPO IV	GRUPO V
As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita	Relacionar-se com o outro em situações cotidianas, expressando-se	Expressar sentimentos, desejos e fatos cotidianos de forma a ser entendido pelo grupo.	A linguagem como possibilidade de comunicação e expressão de sentimentos, desejos e ideias.					
continua	adequadamente e compartilhando responsabilidades	Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.	Ampliação de vocabulário.					
	e connecimentos em grupo.	Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.	Uso da linguagem oral, para conversar e brincar.					
		Relacionar-se progressivamente com o outro.	Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.	•				
		Desenvolver a autonomia, respeitando as regras sociais.	Escolha de brinquedos e espaços para brincar; familiarização com a imagem do corpo, assumindo ações de cuidado e bem-estar.					

	O IV GRUPO V						
ESTRE	GRUPOIV						
OR BIM	GRUPO III						
ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO II						
ATIVII	GRUPO I				•		
	BERÇÁRIO	•				4	
CONTEÚDOS/ SABERES		Desenho livre e seu papel intencional- comunicativo, por meio de narrativa ou descrição.	Linguagem oral: falar e ouvir.		Expressão oral e capacidade de argumentação.	Dramatização de histórias, situações vividas e criadas pelo jogo simbólico.	Linguagem corporal: expressão, gestos, movimentos e mímicas.
OBJETIVOS		Construir imagem (desenho) com finalidade comunicativa.	Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos.	Desenvolver a capacidade de escutar em situações de interações com o meio.	Participar de várias experiências de comunicação com perguntas e respostas.	Ampliar a comunicação em situações criadas pelo jogo simbólico.	Utilizar o corpo como meio de expressão e comunicação.
DIREITOS DE	APRENDIZAGEM	Expressar e compreender intenções, pensamentos e	sentimentos nas situações cotidianas.				
EIXOS		As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita	continuação				

30×1	DIREITOS DE			ATIVID	ADES PO	ATIVIDADES POR BIMESTRE	TRE	
EIXOS	APRENDIZAGEM	OBJETTY	CONTEUDOS/ SABERES	BERÇÁRIO GRUPO I G	GRUPO II	GRUPOIII	GRUPO IV	GRUPO V
As crianças, a oralidade, a	Desenvolver a leitura e conhecer diferentes gêneros literários	Conhecer e/ou compreender a sequencia lógica das ações.	Narração de fatos em sequencia temporal e casual.					
lettura e a escrita continuação		Manusear materiais impressos de forma espontânea interativa.	Observação e manuseio de materiais expressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos e jornais.					
		Explorar a oralidade e fazer leitura de imagens.	Nomeação verbal de elementos, cenas, ilustrações e fotografías.					
		Ler incidentalmente diferentes símbolos não verbais para perceber os tipos de linguagem.	Leitura incidental de símbolos, placas e rótulos.	1				
		Promover a ampliação de experiências e conhecimento das diferentes gêneros textuais.	Apreciação e compreensão textual de diferentes gêneros: cantigas de rodas, poema, parlenda, trava-línguas, adivinha, receita e texto informativo.					
		Ampliar o repertório de palavras no reconto da história.	Histórias sequenciadas: antes e depois.	1				
		Apreciar e compreender contos e lendas.	Literatura infantil: contos e lendas.					

EIXOS	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVI	DADES P	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita	Familiarizar-se com a leitura e a produção de textos, orais e escritos, mesmo	Desenvolver a oralidade, a criatividade e a autonomia.	Construção de textos individuais ou coletivos, verbais (orais e escritos) e não verbais (imagem, desenhos e gestos).					
continuação	sem ler e escrever convencionalmente.	Listar coletivamente, explorando o carater informativo.	Listas coletivas.					
		Perceber e reconhecer o valor estético dos objetos no cotidiano.	Caracteristicas estéticas das imagens fixas e em movimentos: objetos, obras e artefatos.	•				
		Conhecer e/ou promover a distinção entre letras, palavras e simbolos.	Conhecimento e/ou distinção entre letra, palavras e simbolos.					
		Familiarizar-se com a escrita nos diferentes contextos.	Linguagem escrita: poesias, cartazes, convites, gibis, gravuras, histórias, revistas, jornais, músicas, rótulos.	•				
		Reconhecer a escrita do próprio nome e dos colegas.	Identificação do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo.					
		Reconhecer imagens de si e dos demais do seu grupo.	Identificação de imagens próprias e dos demais do seu grupo.					

EIXOS	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVID	ADES PO	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III GRUPO IV	GRUPO IV	GRUPO V
As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita	Familiarizar-se com a leitura e a produção de textos, orais e	Adequar as linguagens às diferentes situações comunicativas e expressivas.	Ler textos convencionais ou não estabelecendo sentidos.				•	
continuação	escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente.	Escrever em situações comunicativas, utilizando o conhecimento de que dispõe.	Transmissão de bilhetes, recados, avisos e comunicados.					
		Apropriar-se de grafemas e fonemas nos diferentes gêneros textuais.	Apropriação de grafemas e fonemas.				•	
		Compreender os diferentes usos e finalidades da leitura.	Diferentes usos e finalidades sociais da leitura.		·	•		
		Identificar as letras e reconhecer a escrita do próprio nome nos diferentes contextos.	Escrita do próprio nome.		·			
		Conhecer traços distintos que caracterizam o sistema alfabético.	Trabalho com letras do alfabeto.				•	
		Estabelecer relações entre considerando as a leitura e a escrita.	Produção de textos, considerando as características do sistema alfabético.					
		Reconhecer os fonemas nas situações cotidianas.	Reconhecimento e diferenciação de vários tipos de letras.					

	DIREITOS DE				ATIVI	DADES P	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
EIXOS	APRENDIZAGEM	OBJETTYOS	CONTEUDOS/ SABERES	BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPOIII	GRUPO IV	GRUPO V
As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita término	Elaborar textos, articulando diferentes elementos compositivos da linguagem e explorando diversos materiais, suportes e tecnologias.	Vivenciar diferentes possibilidades de escrita com recursos diversos.	Escrita coletiva de palavras, frases e/ ou textos.						
Linguagens	DANÇA								
da Arte continua	Utilizar o corpo como meio de expressão, experimentando	Identificar, no seu corpo, as partes que se movimentam e os limites.	O corpo, a consciência de suas partes e						
	gestos, movimentos e mímicas.	Movimentar cada parte do corpo, isoladamente, sem sair do lugar.	as articulações nos movimentos.	***					
		Explorar o sentido do olfato, utilizando estímulos imagéticos – encher um balão; cheirar uma flor; soprar uma vela; entre outros.	Exercícios de respiração.						

ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO III GRUPO IV GRUPO V				
IVIDADES P	GRUPO II	•	4		
AT	BERÇÁRIO GRUPO I	**		•	
	CONTEUDOS/ SABERES			O corpo no espaço.	
S C XI FI I I I	OBJETIOS	Explorar o sentido da visão, percebendo no espaço objetos de formas e tamanhos diversos para promover os movimentos.	Explorar movimentos de levantar, caminhar, correr, pular, saltar, rodar, puxar, empurrar, entre outros	Observar a similaridade entre os movimentos do seu corpo, do corpo dos animais, dos elementos da natureza, entre outros.	Refletir sobre a presença do corpo no espaço: onde estamos? O que estamos fazendo neste lugar? O que o nosso corpo pode fazer neste
DIREITOS DE	APRENDIZAGEM	Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento como: forca, velocidade,	resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente	potencialidades do seu corpo.	
	EXOS	Linguagens da Arte continuação			

SOXIE	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTELLIDOS/SABEDES	ı	ATIVID	ADES P	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO GR	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte	Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do	Explorar através do movimento vários tipos de superfícies (chão, parede ácia areia entre							
continuação	movimento como: força, velocidade, resistência e	outros), agai, arai, arai, outros) e a partir de um estímulo sonoro, mudar a velocidade do movimento (rápido, normal, lento).	O corpo no tempo.						
	flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e potencialidades do seu corpo.	Explorar diferentes formas de se deslocar e/ ou de andar no espaço, exercitando dinâmicas de tempo, a partir de estímulos sonoros e/ ou audições musicais.							
		Explorar situações, através de ações funcionais, como: pular, bater, tocar, amassar, embalar, abraçar, entre outras.	O corpo em dinâmica: forte / leve.	-					
	Ampliar as possibilidades expressivas do movimento através da dança, música, jogos e brincadeiras.	Exercitar os movimentos e desenhos coreográficos, contidos nas brincadeiras de tradição popular.	O movimento nas brincadeiras de tradição popular.						

Movimentar-se a confiança nas do corpo, vence as dificuldades superáveis.	APKENDIZAGEM Movimentar-se com					I	Ally IDADES FOR BIMESTINE	
Moviment a confiang do corpo, as dificulc superávei:	car-se com			BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
	a confiança nas ações do corpo, vencendo as dificuldades superáveis.	Vivenciar o movimento percebendo os limites espaciais e corporais em relação ao seu próprio corpo e ao corpo do outro.	Respeito com o corpo.					
MÚSICA								
Identificar difere sons produzidos pelo corpo.	Identificar diferentes sons produzidos pelo corpo.	Imitar os sons vocais e corporais.	Sons vocais e corporais produzidos por instrumentos musicais.					
Reconhecer de forn contextualizada, a	Reconhecer de forma contextualizada, a qualidade do som:	Reconhecer a utilização expressiva dos diferentes sons.	Diferentes tipos de sons: agudos e graves, fracos e fortes e curtos e longos.	•				
altura, intensidade, duração e timbre.	ensidade, timbre.	Reconhecer os elementos musicais básicos.	Elementos musicais básicos: frases, partes, elementos, repetições e rimas.	•				
		Perceber e identificar os sons produzidos no cotidiano.	Sonoridade do cotidiano: silêncio, barulho e sons do ambiente.	•				
		Identíficar e classificar de forma contextulizada os parâmetros do som.	Parâmetro do som: altura, intensidade, duração e timbre.	•				

SCX	DIREITOS DE	S C C L L	CONTECTOOR		ATIV	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIMES	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO III GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte	Improvisar em jogos e em produções	Elaborar e construir objetos sonoros.	Brinquedos sonoros e instrumentos musicais.						
continuação	musicais.	Sonorizar histórias e outros gêneros literários.	História musicais.	•					
		Apreciar e improvisar peças musicais.	Peças musicais.						
		Acompanhar diferentes ritmos nas brincadeiras cantadas.	Brincadeiras cantadas nos diferentes ritmos.	•					
		Reconhecer a diversidade das estruturas rítmicas	Estruturas rítmicas.	4					
		Construir um repertório de músicas com instrumentos e desenvolver a memória musical.	Criação e reprodução de musicas com instrumentos.						
	Refletir sobre a escuta e a produção musical.	Escutar, atentamente, obras musicais.	Escuta e apreciação musical.						
		Escutar obras musicais de diferentes estilos e épocas.	Músicas de diversos gêneros, ritmos, estilos, épocas e culturas.						
		Conhecer diferentes gêneros musicais e seus produtores.	Obras musicais de compositores regionais e nacionais.						

SCX	DIREITOS DE	SCALE	CONTECTOOS	AT	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
5001	APRENDIZAGEM		CONTENES SABERES	BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens	Refletir sobre a escuta	Explorar o registro						
da Arte	e a produção musical.	convencional ou	Registros convencional e não convencional de					
continuação		nao, de direrentes estilos musicais.	letras de músicas.					
	TEATRO							
	Perceber o corpo							
	como instrumento	-						
	de expressão para	Reconhecer o corpo	O corpo como instrumento de expressão			•		
	comunicar ideias,	linguagem dramática.	na linguagem teatral.					
	sentimentos e							
	emoções.							
	Utilizar a linguagem	Dramatizar livremente.						
	dramática como	a partir do universo	Brincadeiras de faz de			•	•	
	forma de expressão	dramático das histórias.	collid, lelluds e lillios.					
	e comunicação.							
		Perceber a dramatização	Expressão corporal					
		comunicação.	ue idios, ideids, sentimentos e emoções.	◀	•	•	•	•
		Assumir o papel de diferentes personagens das histórias e	Imitação e/ou criação de personagens.					
		do cotidiano.						

EIXOS	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTEILDOS/SABERES	ATIV	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPOII	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte continuação	Utilizar a linguagem dramática como forma de expressão e comunicação.	Confeccionar e/ou utilizar máscaras, figurinos, cenários e adereços a partir de uma história contada.	Máscaras, figurinos, cenários e adereços.					
		Manipular o boneco a partir das características do personagem	Teatro de bonecos: luva e marote.	•				
	Perceber a seqüências dos fatos e coordenação dos movimentos em histórias relatadas e/ou vivenciadas.	Apreciar, de forma gradativa, com respeito e atenção, as produções teatrais, dentro e fora da escola.	Apreciação de produções teatrais.					
	ARTES VISUAIS							
	Produzir desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, recortes e colagens com materiais diversos.	Experimentar diferentes materiais como suportes (papel, papelão, tecido, areia, lixa, entre outros) e instrumentos (bastão de cera, pincel atômico, carvão, gravetos, entre outros) na produção de registros gráficos.	A expressão gráfica através do desenho.					

DIREITOS DE		OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ı	ATIVIDAD	ES POR	ATIVIDADES POR BIMESTRE	ı
APRENDIZAGEM				BERÇÁRIO GRUPO I	OI GRUPOII		GRUPO III GRUPO IV	IV GRUPO V
Produzir desenhos, tipos de tinta e variados instrumentos (mãos, modelagens, recortes bucha sintética, bucha e colagens com vegetal, pincel de barba, trincha, entre outros), para realizar pinturas sobre suportes de diferentes texturas (papel madeira, 40kg, papelão, tecido, MDF, palha, azulejo, corpo, entre outros) e em diferentes propries posições (horizontal, vertical, diagonal).	Experimentar dife tipos de tinta e voinstrumentos (mà bucha sintética, bucha sintética, bucha, entre out para realizar pint sobre suportes de diferentes textura madeira, 40kg, p tecido, MDF, palh azulejo, corpo, en outros) e em dife posições (horizon vertical, diagonal	<u> </u>	A expressão pictórica e seus diferentes meios.					
Exercitar a produção de esculturas através de diferentes procedimentos (modelar, aglutinar, aglomerar, empilhar, retirar entre outros), explorando variados materiais (argila, papel machê, massa de modelar, massa de biscuit, caixas, latas, garrafas, tubos de papelão, tampas, CD's, entre outros).	Exercitar a produge esculturas através esculturas através diferentes procedi (modelar, aglutina aglomerar, empilh retirar entre outro explorando variad materiais (argila, maché, massa de modelar, massa de caixas, latas, garritubos de papelão, CD's, entre outros	2 2	Escultura – a expressão no tridimensional.					

	DIREITOS DE				ATIV	DADES P	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
EIXOS	APRENDIZAGEM	OBJETTYOS	CONTEUDOS/ SABERES	BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte continuação	Distinguir e nomear formas e cores na natureza, nos objetos e nas produções artísticas.	Identificar e/ou nomear, a partir da observação de objetos do cotidiano, dos elementos da natureza, da figura humana, das produções das artes visuais, entre outras imagens, a presença das formas geométricas e/ou orgânicas e explorá-las em expressões artísticas, sejam elas figurativas e/ou abstratas.	Formas geométricas e orgânicas.	,					
		Identificar nos objetos e/ ou nomear, a partir da observação de objetos do cotidiano, dos elementos da natureza, da figura humana e das produções das artes visuais, entre outras imagens, a presença das cores e algumas de suas classificações (primárias, secundárias, quentes e frias) e explorá-las em expressões artísticas bidimensionais e/ ou tridimensionais.	Cores e suas classificações.		*				

SOX	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/		ATIV	IDADES P	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
	APRENDIZAGEM		SABERES	BERÇÁRIO	GRUPOI	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte continuαção	Perceber e reconhecer o uso de diferentes técnicas, materiais e tecnologias nas obras e objetos de arte.	Identificar e/ou nomear, a partir da observação de objetos do cotidiano, dos elementos da natureza, da figura humana e das produções das artes visuais, entre outras imagens, a presença das linhas físicas e gráficas, seus diferentes tipos (curvas, retas, quebrada, mistas), suas espessuras (grossa, fina, larga, estreita) e intensidades (forte, fraca, clara, escura), e explorá-las em expressões artísticas (desenho, colagem, entre outras).	Linhas físicas e gráficas.						
		Identificar nos objetos e/ ou nomear, a partir da observação de objetos do cotidiano, dos elementos da natureza, da figura humana e das produções das artes visuais, entre outras imagens, a presença das texturas físicas e gráficas e explorá-las em expressões artísticas (desenho, frotagem, colagem, entre outras).	Texturas físicas e gráficas.		*				

()	DIREITOS DE			ATI	ATIVIDADES POR BIMESTRE	POR BIME	STRE	ı
200	APRENDIZAGEM	OBJETTACS	CONTEO DOS/ SABERES	BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Linguagens da Arte continuação	Explorar as percepções visual e tátil na utilização de materiais diversos.	Verbalizar sensações de prazer e/ou de insatisfação ao explorar, sensorialmente, os diferentes materiais, como também descobertas a respeito desses.	Leitura tátil.					
		Interagir, de forma gradativa, com produções visuais de diferentes estéticas e autores, descrevendo-as a partir das experiências pessoais e conhecimentos construídos.	Leitura visual.					
	Perceber e reconhecer, no cotidiano, qualidades estéticas nas imagens	Conhecer alguns aspectos da história de vida de diferentes autores de produções visuais e seus processos de produção						
	físicas, movimentos, obras de arte, artefato, publicidade, entre outros.	Ouvir histórias, relatos, contos e/ou assistir a filmes, vídeos, que tematizem vida e obra de artistas das Artes Visuais de diferentes culturas, etnias e gêneros humanos.	Autores e produções em Artes Visuais.	•				

SOX	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTELLIBOS/SABEBES		ATIVI	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPOIV	GRUPO V
Linguagens da Arte término	Perceber e reconhecer, no cotidiano, qualidades estéticas nas imagens	Utilizar, adequadamente, os materiais de leitura e produção visual e zelar os ambientes de trabalho.	Uso dos materiais.						
	fisicas, movimentos, obras de arte, artefato, publicidade, entre outros.	Revelar a identidade expressiva ao produzir nas Artes Visuais e reconhecer-se como autor/a das produções.	Autoria e identidade.						
Conhecimento Lógico- Matemático continua	Utilizar os números, as operações numéricas e as contagens orais, como ferramentas	Conhecer e/ou realizar a contagem oral.	Identificação de números nos diversos contextos através de materiais manipuláveis e da contagem oral de maneira lúdica.	•					
	no cotidiano.	Utilizar elementos associados à quantificação, Construção da ideia de à orientação, à ordenação quantidade e da relaçã de materiais em com os numerais.	Construção da ideia de quantidade e da relação com os numerais.						
		Conhecer e/ou reconhecer os números em diferentes usos e funções.	Comparação de quantidades (completar/retirar/ acrescentar), através de jogos, brincadeiras e situações diversas.						

SOX	DIREITOS DE	SONIETINOS	CONTELEDOS	ATIV	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
	APRENDIZAGEM	C C C C C C C C C C C C C C C C C C C	CONTEO DOS/ SABENES	BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Conhecimento Lógico- Matemático	Reconhecer e classificar objetos a partir de diferentes aspectos em situações	Conhecer e/ou identificar as formas geométricas nas diversas situações do cotidiano.	Identificação e exploração da formas geométricas através das brincadeiras e nas diversas situações do cotidiano.					
continuação	significativas.		Identificação das cores primárias.					
		Classificar objetos pela cor, tamanho, forma, peso, entre outras características.	Compreensão e associação das noções de grandeza (grande/pequeno; grosso/fino; largo/estreito; muito/pouco), nos diversos contextos.	•				
	Relatar hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema,	Utilizar a linguagem matemática, para	Utilização da linguagem matemática e noções simples de cálculo mental como ferramenta para expressar ideias, hipóteses, processos em situações-problema.	•				
	quantidade, espaço e forma, lateralidade, grandezas e medidas e tratamento da informação.	expressar Idelas, hipóteses e processos em situações-problema.	Utilização dos registros matemáticos convencionais ou não nas diversas situações do cotidiano.					

0 2	DIREITOS DE	300	CONTE	ATIV	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
	APRENDIZAGEM		CONTROL SABERES	BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPOII	GRUPO II GRUPO IV	GRUPO IV	GRUPO V
Conhecimento Lógico- Matemático	Relatar hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em	Utilizar a linguagem matemática, para expressar ideias, hipóteses e processos em situações-problema.	Comparação da escrita numérica.					
continuação	situações-problema, envolvendo quantidade, espaço e		Compreensão e uso das noções espaciais em situações diversas.					
	forma, lateralidade, grandezas e medidas e tratamento da		Compreensão e uso das noções de lateralidade (direita/esquerda) em situações diversas.					
	intormação.	Conhecer e compreender noções de espaço, de lateralidade, de tempo e de causa em	Compreensão e uso das noções do tempo (ontem, hoje, amanhã, cedo, tarde) em diversos contextos.		•			
		diversos contextos.	Compreensão e identificação de forma lúdica da sequência temporal (antes/depois; início/final).					
			Compreensão e identificação da sequência causal (causa/efeito), por meio de atividades diversificadas.					

	IV GRUPO V				
ESTRE	GRUPO IV				
OR BIMI	GRUPO III	4			
ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO II				
ATIV	GRUPO I				•
	BERÇÁRIO			•	
CONTE (1DOS/ SABERES		Tratamento da informação: leitura de tabelas e gráficos.	Noções de direção e sentido e pontos de referência, seu uso e importância no cotidiano.	Noções de ecossistemas (florestas, mares, rios, lagos, entre outros).	Acontecimentos cíclicos da natureza (dia/noite, fases da vida, fases da Lua, entre outros).
OBJETIVOS		Ler tabelas e gráficos.	Compreender a utilização de elementos associados à orientação e à ordenação de materiais em situações diversas.	Relacionar – se com o meio ambiente, explorando os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua e de outras localidades.	Conhecer e perceber o ambiente, as condições do tempo, os fenômenos naturais relacionados ou não com o seu cotidiano.
DIREITOS DE	APRENDIZAGEM	Relatar hipóteses, processos utilizados e resultados	encontrados em situações-problema, envolvendo quantidade, espaço e forma, lateralidade, grandezas e medidas e tratamento da informação.	Relacionar-se com o meio ambiente, conhecendo a importância da biodiversidade, da	sustentabilidade e da preservação dos diferentes espaços naturais.
FIXOS		Conhecimento Lógico-	Matematico término	Ambiente Natural e Social continua	

SOXIE	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTELLDOS/SABERES		ATIV	DADES F	ATIVIDADES POR BIMESTRE	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPOII	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Ambiente Natural e Social continuação	Relacionar-se com o meio ambiente, conhecendo a importância da biodiversidade, da sustentabilidade e da preservação dos diferentes espaços naturais.	Interagir com o meio ambiente, conhecendo a biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra, e cuidando e preservando para evitar o desperdício dos recursos naturais.	Identificação de elementos que compõem o meio ambiente e compreensão sobre atitudes de preservação.		•				
	Relacionar-se com o ambiente social, conhecendo suas formas de organização e	Demonstrar cuidado e respeito pelo espaço coletivo.	Percepção através de atividades coletivas e individuais de alguns cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente.		•				
	desenvolvendo o respeito em prol da convivência com o outro nos diferentes	ldentificar diferenças e semelhanças nas formas de organização social.	Compreensão básica das formas de organização social e utilização	•					
	espaços coletivos.	Conhecer e/ou reconhecer a existência das regras sociais de convivência (casa/rua/ escola/comunidade).	de algumas regras elementares de convívio social e respeito a elas.		•				

					ı	ı	ı	ı
EIXOS	DIREITOS DE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/SABERES	AT	ATIVIDADES POR BIMESTRE	OR BIME	STRE	
	APRENDIZAGEM			BERÇÁRIO GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III GRUPO IV	GRUPOIY	GRUPOV
Ambiente Natural e Social continuação	Relacionar-se com o ambiente social, conhecendo suas formas de organização e	Desenvolver atitudes coletivas e individuais para a manutenção e preservação do ambiente escolar e demais espaços coletivos.	Identificação de elementos que compõem o meio ambiente e compreensão sobre atitudes de preservação.					
	desenvolvendo o respeito em prol da convivência com o outro nos diferentes	Compreender e identificar as relações de parentesco na família.	Relações de parentesco na família.	•				
	espaços coletivos.	Utilizar o diálogo como forma de resolução de conflitos.	Valorização e incorporação do diálogo.			•		
		Diferenciar e descrever áreas urbanas e rurais.	Características de áreas urbanas e rurais.					
		Perceber a existência de símbolos, sinais, signos e códigos necessários à organização social (sinais de trânsito, mapas, entre outros).	Existência de símbolos, sinais, signos e códigos necessários à organização social (sinais de trânsito, mapas, entre outros).					

	GRUPO V				
STRE					
ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO III GRUPO IV				
	GRUPO II				
ATIV	GRUPO I	•	•		
	BERÇÁRIO GRUPO I				
CONTEÚDOS/ SABERES		Identificação das características dos	seres vivos e das diferenças entre eles.	Percepção do corpo constituído por partes e funções diversas.	Valorização e estímulo aos cuidados e atitudes básicas relacionadas à saúde e ao bem-estar, individual e coletivo.
OBJETIVOS		Registrar, convencionalmente ou não, semelhanças e diferenças entre objetos e seres.	Identificar os seres vivos que convivem no cotidiano e em outros contextos, conhecendo os locais onde habitam.	Conhecer e/ou identificar as características do corpo humano.	Reconhecer e valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde (alimentação, higiene pessoal, espaço onde vive, entre outros).
DIREITOS DE APRENDIZAGEM		Familiarizar-se com a imagem do seu corpo, conhecendo-o e identificando seus segmentos, bem como desenvolvendo a autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.			
FIXOS		Ambiente Natural e Social término			

	IV GRUPO V					
1ESTRE	GRUPO III GRUPO IV					
OR BIN	GRUPOI					
ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO II	•				
ATIV	GRUPO I					
	BERÇÁRIO		•	4		
CONTE (IDOS/SABERES		Identificação do próprio papel social, assim como, de outros existentes nos grupos de convívio, dentro e fora da unidade escolar. Respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.		Promoção e valorização de atividades que expressem a cultura da sua e de outras comunidades do Brasil.		
OBJETIVOS		Reconhecer a identidade, a papel social, assim como pertença, valorizando e respeitando as diferenças. Interagir com diferentes materiais que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.		Participar de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade.	Conhecer e interagir com as manifestações e tradições culturais brasileiras.	
DIREITOS DE	APRENDIZAGEM	Participar de momentos que promovam a relação e interação com diversos grupos culturais, identidades, estabelecendo o diálogo com a diversidade.		Participar de situações que propiciem o conhecimento e a interação com manifestações e tradições culturais diversas.		
SOX		Diversidade e valorização das diferenças				

	GRUPO V						
ATIVIDADES POR BIMESTRE	GRUPO IV						
	GRUPO III GRUPO IV						
	GRUPOII						
	GRUPO I	•					
	BERÇÁRIO GRUPO I						
CONTE(1005/ SABERES		Conhecimento tecnológico em situações do cotidiano escolar.	Interação com tecnologias atuais: computadores, máquinas fotográficas, tablets, celulares e outros recursos tecnológicos e midiáticos.	Utilização dos recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem e de inserção social.	Uso da tecnologia no processo interativo de alfabetização e letramento.	Imagens e movimentos digitais na descoberta da leitura.	Aplicabilidade da tecnologia como suporte na solução de problemas do cotidiano.
OBJETIVOS		Utilizar o conhecimento tecnológico em situações do cotidiano.	Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.	Integrar os recursos tecnológicos ao processo de formação.	Favorecer o uso da tecnologia no processo de alfabetização e letramento.	Manipular diferentes recursos tecnológicos na descoberta da leitura.	Desenvolver noções e ações da tecnologia na solução de problemas.
DIREITOS DE	APRENDIZAGEM	Utilizar variados recursos tecnológicos e midiáticos nas diversas situações da vida escolar e do cotidiano.					
FIXOS		Tecnologias					

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de Ensino da RMER tem como finalidade construir um corpo comum do trabalho pedagógico das unidades educacionais, a partir da utilização de bases teóricas e metodológicas e uma matriz curricular única, de acordo com a modalidade e/ou etapa de ensino.

Nessa perspectiva, este livro procurou discorrer sobre temas que fazem parte do universo da Educação Infantil, e então fortalecer a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades da criança e as relações por ela vivenciadas na vida e no meio educacional. Foram levadas à discussão e/ou reflexão as concepções, as finalidades e as funções sociais da Educação Infantil em diversos contextos, no sentido não só de favorecer a ampliação dos conhecimentos dos(as) educadores(as), mas também de aproximá-los(as) do universo da criança, reconhecendo-a, como sujeito histórico e de direitos.

As diretrizes e os fundamentos, abordados em todo o documento, objetivam promover os direitos de aprendizagens das crianças e a compreensão dos(as) educadores(as) sobre os processos constituintes de um ambiente educacional estimulador, desafiador, criativo, que valorize e respeite o desenvolvimento e a aprendizagem infantis; que respeite a cultura e a diversidade; que colabore com as relações interpessoais e que trabalhe numa perspectiva de valorização do currículo com base nas interações e brincadeiras no cotidiano da creche ou pré-escola.

Durante o processo de escrita do presente livro, o Grupo de Trabalho da Política de Ensino da RMER realizou a análise de documentos oficiais e desenvolveu pesquisa teórica e de campo, contando com a importante colaboração dos vários segmentos que fazem a Educação Infantil da RMER: equipe técnica da Divisão de Educação Infantil, Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e ADI. Todos contribuíram, para que o livro não se configure apenas como um documento de consulta, mas que faça parte do cotidiano da unidades educacionais, fornecendo subsídios para uma organização da prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

Em síntese, a Política de Ensino apresenta diretrizes e metas orientadoras que subsidiarão o processo de formação discente de qualidade, atendendo às funções sociopolíticas e pedagógicas da educação.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, M. O projeto educativo da escola. Tradução de Daniel Angel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices, 2, ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ANTUNES, C. Jogos para estimulação das inteligências múltiplas. São Paulo: Vozes, 2000.
- ARIÉS, P. História social da criança e das famílias. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- . 2. ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.
- _____. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BARBOSA, C. S.; Horn, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: Craidy, M.; Kaercher, G. (Org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BENTO, M. A. S. (Org.). Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil. São Paulo: CEERT, 2011.
- BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONA, V. de. Tecnologias e infância: ser criança na contemporaneidade. 2010.

- 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- BRANCO, S. Meio ambiente e educação ambiental na educação infantil e no ensino fundamental: oficinas aprender fazendo. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; FERRAZ, T. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 07 abr. 2015.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: httm>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.

 Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências (PNEA). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr.1999.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/lio.639.htm. Acesso em: 11 jul. 2014.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educa-

ção Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.

- br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.
- ______. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
- ______. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2006a. 2 v.
- ______. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006b.
- ______. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes**

- curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultoria Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil**: parecer nº 20, 2009. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes curriculares nacio-

- nais da educação infantil. Brasília, DF, 2013a.
- . Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: parecer no 20, 2009. Brasília, DF, 2013b.
- . Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer ceb 22.98.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
 - _. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199. pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997. v. 9.

- ____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- BRASIL. Senado. Estatuto da criança e do adolescente: lei nº 8.069/1990. Brasília, DF, 1990.
- BRESCIA, V. L. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.
- BRougére, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUCKINGHAM, D. Crescer nas eras das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola: 2007.
- CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M; ROSEM-BERG, F. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortês, 1993.
- CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças. 6. ed. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ dmdocuments/direitosfundamentais. pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (Ed.). Os fazeres na educação infantil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 156-159.

- Carta do Cacique americano ao Presidente dos Estados Unidos da América. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/chefe_seattle.htm>. Acesso em: 22 maio 2014.
- CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- CASTRO,L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. de (Org.). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: FAFERJ, 2001. p. 19–46.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao si- lêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Humanitas: Contexto, 2000.
- Centro Municipal de Educação Infantil Ana Rosa. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- Centro Municipal de Educação Infantil Darcy Ribeiro. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Albérico Dornelas Câmara. [Álbum de fotografias]. Recife, 2013.
- . Recife, 2014.

- Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- Centro Paulo Freire. Divisão de Educação Infantil. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 20013.
- Cole, M. et al. (Org.). **Psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COLE, M.; JOHN-STEINER, V. L. S. (Org.). Vigostski: a formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Org.).

 Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.;
- CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 31-50.

- In: . (Org.). Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50. In: . Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Ale-
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, ago. 2006. Disponível em: http:// pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/ v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.

gre: Artmed, 2011. p. 31-50.

- Creche Futuro do Amanhã. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- Creche Municipal Sítio Grande. [Álbum de fotografias]. Recife, 2014.
- DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEHEINZELIN, M. A fome com a vontade de comer, uma proposta curricular de educação infantil. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEWEY, D. "Educação e democracia". Paris: Ed. Colin, 1990.
- DIDONET, V. A educação infantil a partir do FUNDEB. Revista Criança, Brasília, DF, n. 45, p. 10-13, dez. 2007. Disponí-

- vel em: <http://portal.mec.gov.br/seb/ arquivos/pdf/eduinf/cria 45.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- DOHME, V.; DOHME, W. Ensinando a criança a amar a natureza. São Paulo: Ed. Informal, 2002.
- Escola Municipal Do COQUE. [Álbum de fotografias]. Recife, 2015.
- Escola Municipal Dona Luci. [Álbum de fotografias]. Recife, 2015.
- Escola Municipal João Cabral de Melo Neto. [Álbum de fotografias]. Recife, 2015.
- Escola Municipal Milton Almeida dos Santos. [Álbum de fotografias]. Recife, 2015.
- FAGUNDES, L.; MAÇADA, D.; SATO, L. Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://mathemati- kos.psico.ufrgs.br/textos/aprender. pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.
- FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2012.
- FERREIRA, M. C. R. (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- Freinet, C. Grandes pensadores: a história do pensamento pedagógico no ocidente pela obra de seus expoentes. Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, p. 52, 2009. Edição Especial.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. Três ensaios para uma teoria sexual. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Obras Completas).
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra. São Paulo: Petrópolis, 2009.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GESSINGER, C. H.; ROCHA, L. R. M. Neuromusicologia: uma abordagem neurofisiológica e filosófica. Pensamento Biocêntrico, Pelotas, n. 11, p. 27-34, jan./jun. 2009.
- GONZÁLES ARROYO, M. Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beau-

- champ, Sandra Denize Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- GUATTARI, F. As três ecologias. 3. ed. Campinas: Papirus,1990.
- HENN, R.; BASTOS, F. P. Desafios ambientais na educação infantil. REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande do Sul, v. 20, 2008.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IAVELBERG, R. Como eu ensino: desenho na educação infantil. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.
- JOSÉ, E. Caixa mágica de surpresa. 19. ed. São Paulo: Paulus, 1997.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientacões para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006a. p. 13-21.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- . As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006b.
- __. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.
- KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. Infância educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIAS, A. L. G. (Org.). Educação infantil pós LDB. São Paulo: Outros Associados, 1999. p. 51-56.
- _. **Infância e educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

- LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-72.
- LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed.São Paulo: Cortez, 2013.
- _. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2010.
- LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LUCKESI, C. C. "Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento". ABC Education, São Paulo, n. 62, p. 22-25, dez. 2006.
- MAÇAIRA, É. de F. L.; SOUZA, K. M.; GUER-RA, M. M. D. (Org.). 10 caderno da política de ensino: política de ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2012.

- MACHADO, M. L. da A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, [S. l.], n. 110, p. 191–202, jul. 2000.
- ______. Encontros e desencontros em educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARQUES, I. A. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARREIRA, A. Do som à legislação: da matéria prima da música até a lei 11.769/08 da LDBEN 9.394/96. Camaragibe: IGP, 2011.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.
- Mello, A. "Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas". In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. (Org.). Os fazeres da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-49.
- MENEZES, K. L. M. Conversando com as crianças: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em contextos de conflitos na justiça. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

- MEYER, E. E. D. et. al. Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto alegre: Mediação, 2012.
- MILLER, N. B. Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. Tradução Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 1995.
- MOSS, P. Reconceituando a infância, criança, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.
- MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCA-ÇÃO INFANTIL NO BRASIL. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.
- NOVENA, N. P. A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio. Recife: Ed. da UPE, 2011.
- OLIVEIRA, C. S. G.; VILLARDI, R. A infância e a modernidade do ciberespaço: os desafios da interação entre criança e computador. **Informática na Educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2006.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos, 2. ed. São

- Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- ORRÚ, S. E. Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. São Paulo: Plexus, 2001.
- PELIZZOLI, M. L. Ética e meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **Homo ecologicus**: ética e educação ambiental. Caxias do Sul: UCS, 2011.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ______. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho: imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- ______. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.
- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia,1999.
- PRANIS, K. Processos circulares. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- RAMOS, T. K.; ROSA, G. E. C. de S. (Org.). Os saberes e as falas de bebês e suas pro-

- fessoras. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. (Série Portifólio Pedagógico, v. 3).
- RECIFE. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 14. Recife, 2004.
- RECIFE. Decreto nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008. Cria os Centros Municipais de Educação Infantil CMEI'S, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Recife/SMER, instituído pela Lei nº 16.768, de 03 de maio de 2002. Recife, 2008a.
- RECIFE. Decreto nº 23.502 de 27 de fevereiro de 2008. Recife, 2008b. Disponível em: http://cm-recife.jus-brasil.com.br/legislacao/276989/decreto-23502-08. Acesso em: 07 abr. 2015.
- RECIFE. Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005. Revoga o teor do anexo único do Decreto nº 23.750 de 13 de fevereiro de 2008 e retifica a sigla dos Centros Municipais de Educação Infantil. Recife, 2005. Disponível em: http://cm-recife.jusbrasil.com.br/legisla-cao/260414/lei-17161-05. Acesso em: 07 abr. 2015.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Educação infantil: ponte de cidadania. Recife, 2004.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Relatório de gestão: 2001 a 2009. Recife, [2010].

- ______. Tecendo a proposta pedagógica. Recife, 1996.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **As falas dos bebês e suas professoras**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.
 - relatos e práticas do processo de formação continuada dos educadores. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.
- REIS, M. C. G. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 23–29. (A Cor da Cultura, v. 5). Disponível em: http://www.acorda-cultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.
- ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a pedagogia infantil. **Revista Ibero-americana**, [S. l.], n. 22, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.rieoei.org/rie22a03. htm>. Acesso em: 07 abr. 2015.
 - . A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 188 f. Tese (Douto-

- rado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROSADO, J. R. Histórias do jogo e game na aprendizagem. [S. l.], 2006. Disponível em: http://www.comunidades-virtuais.probr/seminario2/trabalhos/janína.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C. Os fazeres na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. (Org.). Os fazeres da educação infantil. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- RUFFINO, S. F. A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos SP. 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. Educar e conviver na cultura global: exigências da cidadania.

 Tradução Ernani Rosa. Porto alegre:
 Artmed, 2002.
- SANTAELLA, L. A. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

- SANTOS, M. A. C. dos; SANTOS, W. J. **Zezi- nho na praia**. Recife: Ed. Universitária
 da UFPE, 2004.
- SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SAYÃO, Rosely. **Sexo é sexo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola, os territórios possíveis e necessários. In: J. G. AQUINO (org.). **Sexualidade na escola** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- SEKKEL, M. C. A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SLADE, P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.
- SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, A; ETAL. Compreensão da Leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUSA, S. Z.; SÁ BRITO, D. T. Subsídios para avaliação do projeto capacitação de recursos humanos: programa EDURURA/NE. In: ______. Capacitação dos profissionais da educação: perspectivas para avaliação. Belo Horizonte: FAE, IRHJP, 1987. p. 17–28.

- SOUZA FILHO, M. L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.
- TIRIBA, L. Buscando caminhos para a pré -escola popular. São Paulo: Ática, 1992.
- UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade de expressões culturais. [S. l.], 2007. Disponível em: http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressões-culturais-unesco-2005.pdf>. Acessõ em: 23 jul. 2014.
- . Declaração universal sobre a diversidade cultural. [S. l.], 2002. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.
 - . Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade. Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. [S. l.], 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf Acesso em: 22 jan. 2015.
- UNICEF. O impacto do racismo na infância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem : práticas de mudança:	VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagen São Paulo: Martins Fontes, 1987.			
por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.	WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.			
Planejamento: plano de ensi- no-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.	Wallon, H. A evolução psicológica da cria ça . São Paulo: Martins Fontes, 2007			
Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusa. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.	Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis Vozes, 2008.			
VEIGA, I. P. A. (Org.). "Apresentação". In: VEIGA, I. P. A. et al. Didática : ensino e as suas relações. 6. ed. Campinas: Pa- pirus, 1996.	do pensamento pedagógico no ociden- te pela obra de seus expoentes. Nova Escola : a revista do professor, São Paulo, p. 40, 2009. Edição Especial.			
Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.	WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade Rio de Janeiro: Imago, 1975.			
Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.	ZAPPAROLI, K. Estratégias lúdicas da criança com deficiência. Rio de Janei- ro: Wak, 2012.			
Repensando a didática . 21. ed. rev. Campinas: Papirus, 2004.				
VYGOTSKY, L. A formação social da mente . 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.				
5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.				
A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psi-				

cológicos superiores. 6. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2003.

AUTORIA

Ana Flávia Correia de Lacerda Carmem Dolores de Souza Reis Fabiana Melo Teixeira de Souza Joselma Maria Custódio de Oliveira

Marco Aurélio Jardim

Patrícia Freire Veríssimo Sales

Sandra Batista Ferreira

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Cristina do Nascimento

Maria de Fátima Oliveira Batista

Marcia dos Santos de Sena Melo

Patrícia Freire Veríssimo Sales

GÊNERO E SEXUALIDADE **Regina Gouveia**

Silvana Maria Oliveiras

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mônica Alves Coelho dos Santos

FORMAÇÃO DE LEITORES

Ana Dácia da Costa S. e Luna

INCLUSÃO EDUCACIONAL

Maria Galgane Nunes Soares Costa Waldenice Maria de Mendonça Pereira

TECNOLOGIAS

Cláudia Simone A. de Oliveira Sandra Sales Brasiliano

AS CRIANÇAS E A ARTE **Gisélia Maria Sátiro**

Jaísa Farias de Souza Freire Maria de Fátima Aguiar

Maria Auxiliadora de Almeida

AUTORES (AS) DOS RELATOS

Carliene Eugênio

Deise Nascimento

Eliane Rodrigues da Silva

Erica Montenegro

Fabiana Cláudia G. Coelho

Gilvania Santos Lidiane Feitosa

Marcela de Cássia de Melo Figueiredo

Maria da Glória de Sant' Ana Lima

Monaliza Cavalcante Patrícia Bezerra Ricarda Toscana

Rodrigo José Cordeiro de Andrade Solange Atanásio de Moraes Moura

COLABORADORES(AS)

Ana Cristina Teixeira Câmpelo Ana Flávia Correia de Lacerda

Ana Flávia Vieira Rolim Casé de Lima Andréa

Ricardo de Castro

Cássia Fernanda B. Almeida Viana

Evania Maria Lucena Hatori Fabiana Melo Teixeira de Souza Isabel Firmino Rodrigues Ribeiro Isleide Cristina Barros da Rocha

Janaína Gomes de Sousa Letícia de Araújo Moreira

Liliane Moraes da Cunha Gonçalves

Marcia Sueli de Vasconcelos

Marco Aurélio Jardim

Maria Adalmira Xavier de Pontes

Maria da Conceição Silva de Andrade Correia

Maria Mônica Carvalho Escobar Sheila Xavier de Arruda Belchior

APOIO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO

Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Coordenadoras(es) Pedagógicas(os), Gestoras(es), Professoras(es), Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, que participaram dos encontros de estudo e discussão sobre a reelaboração da Política de Ensino para a Educação Infantil.

Este livro foi composto pelas fontes *Nobel*, desenhada por Tobias Frere-Jones e Sjoerd Hendrik de Roos e publicada pela Font Bureau, e *Merriweather*, desenvolvida por Eben Sorkin e disponibilizada pela Sorkin Type.

