



PREFEITURA DE
MACEIÓ
EDUCAÇÃO

**REFERENCIAL
CURRICULAR
DE MACEIÓ
PARA A**

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**





Diretora da Viva Editora

Sheila Diab Maluf

Conselho editorial:

Sheila Diab Maluf – Universidade Federal de Alagoas (Presidente)
Antonio Torres – Academia Brasileira de Letras
Flavia Garcia Goulart – Universidade Federal da Bahia
Vera Romariz – Universidade Federal de Alagoas
George Sarmento – Universidade Federal de Alagoas
Luiz Sávio de Almeida – Universidade Federal de Alagoas
Helena Bonito Couto Pereira – Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP

Coordenação Editorial: Fernanda Lins

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico da Editora Viva

S446r Secretaria Municipal de Educação.
Referencial curricular de Maceió para educação infantil / [Secretaria Municipal de Educação]. – Maceió : Editora Viva, 2020.
336 p. : il. : color – (Referencial Curricular de Maceió; 1).

Bibliografia: p. 307-335.
ISBN: 978-65-990803-6-4.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Referencial Curricular de Maceió - Alagoas. I. Título. II. Viva Escola Maceió.

CDU: 372.3(813.5)

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à:

Viva Livraria e Editora

Rua das Rosas, s/nº - Quadra C -
Condomínio Sonho Verde – CEP: 57935-000
Paripueira - Maceió/AL
Contato: 082 99321-4754
www.vivalivrariaeditora.com.br





REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maceió
2020





SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)

RUI SOARES PALMEIRA
PREFEITO DE MACEIÓ

MARCELO PALMEIRA CAVALCANTE
VICE-PREFEITO DE MACEIÓ

ANA DAYSE REZENDE DOREA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ MENEZES MESSIAS
SECRETÁRIA ADJUNTA DE GOVERNANÇA DE EDUCAÇÃO

MARIDALVA SANTOS PASSOS DE CAMPOS
SECRETÁRIA ADJUNTA DE GOVERNANÇA DE EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ FERREIRA MORAES
ASSESSORIA ESPECIAL

JESIANE DA SILVA SOUZA
CHEFE DE GABINETE

MARIA JANAINA DE FARIAS SOARES
ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO

ROBERVAL FERREIRA SILVA
DIRETOR DE GESTÃO EDUCACIONAL

LUCIANA SILVA DE MORAIS OLIVEIRA
DIRETORA DE GESTÃO ADMINISTRATIVA

ANA CATHARINA CARVALHO BELTRÃO
COORDENADORA-GERAL DE GESTÃO ADMINISTRATIVA

ALEXANDRE CHAGAS
COORDENADOR-GERAL DE GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA

ISABEL CRISTINA DE SENA
COORDENADORA-GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS

ADRIANA DIAS TENÓRIO
COORDENADORA-GERAL DE GESTÃO DO PLANEJAMENTO

CARLOS EDOARDO COUTO BELO
COORDENADOR-GERAL DE GESTÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

ROSIENE TEIXEIRA DO NASCIMENTO RAPOSO
COORDENADORA-GERAL DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

ANGELINA MELO DE ARAÚJO FILHA
COORDENADORA-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOSÉ ALVES COSTA
COORDENADORA-GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

CLÁUDIA VALÉRIA ALVES PINTO DE SOUZA
COORDENADORA-GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOSÉ RUBENS SILVA LIMA
COORDENADORA-GERAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS





MARTA PALMEIRA MELO
COORDENADORIA-GERAL DE GERENCIAMENTO E ORGANIZAÇÃO
ESCOLARES

JULIANA SOUZA CAHET
COORDENADORIA-GERAL DE NORMAS E LEGISLAÇÃO

EDILEUZA MARIA MACIEL DOS SANTOS BRANDÃO
COORDENADORIA-GERAL DE PROGRAMAS SUPLEMENTARES

VIRGÍNIA FERREIRA DA SILVA
COORDENADORIA-GERAL DE PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS

TYCIANE DE ARAÚJO MELO SANTOS BENTES
COORDENADORIA-GERAL DE CENTROS E NÚCLEOS

MARIA IZABEL ALMEIDA DE MELO ARAÚJO
COORDENADORA EXECUTIVA DO CENTRO MUNICIPAL DE FORMAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

MILTON RIBEIRO
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

ANTONIO PAULO VOGEL DE MEDEIROS
SECRETÁRIO EXECUTIVO

MARIA FERNANDA NOGUEIRA BITTENCOURT
SECRETÁRIA EXECUTIVA ADJUNTA

EDILSON URBANO DA SILVA
CHEFE DE GABINETE

EVERTON BATISTA RAMOS

SYLVIA CRISTINA TOLEDO GOUVEIA

TARCIANA BARRETO SA

CAROLINA CRISTINA MARTINS CAVALCANTE
DIRETORES DE PROGRAMA





COMISSÃO DE ESTUDOS E TRABALHO PARA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ

(PORTARIA N.º 089 MACEIÓ-AL, 28 DE MAIO DE 2019 – DOM 10/10/2019)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEMED)

COORDENAÇÃO-GERAL

ANGELINA MELO DE ARAÚJO FILHA
MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES
MARIA JOSÉ ALVES COSTA
ANA MÁRCIA CARDOSO FERREIRA
COMISSÃO GERAL - EDUCAÇÃO INFANTIL
CÉLIA CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA
ERIKA PATRÍCIA DA SILVA GAMA
JULIANI SOUZA DE MELO
MARIA ÂNGELA PEREIRA DA SILVA
MARIA CRISTINA CORREIA GOMES
NÁDIA SANTOS DA SILVA
PATRÍCIA TEREZA SANTOS TORRES
RICARDO ALMEIDA MACIEL
ROSEMEIRE TENÓRIO DE ALMEIDA
SYLVIA CONDE PASSOS

COMISSÃO GERAL - ENSINO FUNDAMENTAL

LINGUAGENS

LAUDICÉA MARIA DE SOUZA
ELIAN SILVA LOPES
MARIA MADALENA LINS
MARIA TÂNIA DE ALMEIDA SOUZA
CLÁUDIA REJANE CAVALCANTE LIMA
ADALBERTO GOMES DE LIMA JÚNIOR
EMANUEL LOPES FERREIRA GALVÃO
MARIA DE LOURDES BEZERRA NUNES
PATRÍCIA VIEIRA TOMAZ
MARIA DO SOCORRO DA SILVA MONTEIRO

CIÊNCIAS HUMANAS

MARCUS SWELL BRANDÃO MENEZES
ÉRICA MALI ROSAS SILVA
FLÁVIO FEIJÓ DE OMENA





CIÊNCIAS DA NATUREZA

MARIA SALETE LEITE MAIA

CHRISTIANNE SÂMAYA LINS RODRIGUES

MATEMÁTICA

ELIANE RAMOS DA ROCHA LINS

ROMÁRIO ARAÚJO MENDES

CHEILA FRANCETT BEZERRA SILVA DE VASCONCELOS

ENSINO RELIGIOSO

CRISTIANE ALMEIDA DE MEDEIROS ROCHA

EDNILZA ALVES CABRAL DA SILVA

DIVERSIDADES

DINA MARIA VITAL ÁVILA

CLAUDIANE OLIVEIRA PIMENTEL FABRÍCIO

DENISE APARECIDA ROCHA SILVA

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

CÉLIA REGINA FERREIRA PAIVA

CÉLIA MARIA VIANA DE OLIVEIRA SILVA

EDNA DOS SANTOS CABRAL

DEBORAH MATOS DA SILVA

JANE CLAYDE DE MELO PONTES COSTA

JEANE MENDONÇA DO NASCIMENTO

ANTONIO MARCOS BENTO SAMPAIO

MARIA CECÍLIA TENÓRIO DE MENESES

MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA

MARLUCE PEREIRA SILVA

ROSA MARIA BULHÕES MACHADO

SÍLVIA DA SILVA MEDEIROS

TÉRCIO SMITH CIRINO DOS SANTOS

MODALIDADES - EDUCAÇÃO ESPECIAL

POLLYANA DE ARAÚJO SATÍRIO

CLÁUDIA VALERIA ALVES PINTO DE SOUZA

MODALIDADE - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

JOSÉ RUBENS SILVA LIMA

COORDENADORIA-GERAL DE NORMAS E LEGISLAÇÃO

ROSILANIA MACEDO DA SILVA





COORDENADORIA-GERAL DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR
ANA PATRÍCIA CALHEIROS SANTOS

COORDENADORIA-GERAL DE GERENCIAMENTO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
ÂNGELA MARIA NOBRE AZEVEDO BELARMINO

CENTRO DE FORMAÇÃO PROFESSOR PAULO FREIRE

CARLA NAVARRO COSTA
MARIA IZABEL ALMEIDA DE MELO ARAÚJO
REGINA LÚCIA BUARQUE DA SILVA

COLABORADORAS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

SANDRA MÔNICA PAES GUIMARÃES
LILIAN LINDINALVA DE MELO
MARGARETE MOTA DA FONSECA
MIDIAN DE MELO OLIVEIRA
ANA CRISTINA RODRIGUES MENDONÇA
CINTIA CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA MORAES
PATRÍCIA GOMES DE SIQUEIRA
JOSELI RÊGO LOPES
CARLA GASPAR DO NASCIMENTO
EUDYMAR FLORIANO DA SILVA
VILMA ARAÚJO DO NASCIMENTO GUSMÃO MURITIBA

COLABORADORAS DO CMEI

ANA PAULA ARAUJO FEITOSA DE MENEZES
GILCIANE MARTINS DOS SANTOS
LADIVANE DE OLIVEIRA LOPES
ROZANA MACHADO BANDEIRA DE MELO
MARIA BETÂNIA CORREIA DE OLIVEIRA
MAYSA ARAUJO CORREIA SOUZA
MIRENE FERREIRA SANTANA

COLABORADORA DAS ESCOLAS DA REDE PRIVADA
ÍRIS EDITH DA SILVA CAVALCANTE

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (COMED)

JOSEFA DA CONCEIÇÃO
LAVÍNIA SUELY DORTA GALINDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)

ANGELINA NUNES DE VASCONCELOS
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
ELISÂNGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO





FÁBIO HOFFMANN PEREIRA
NADJA MARIA VIEIRA DA SILVA
NÁGIB JOSÉ MENDES DOS SANTOS
SUZANA MARCOLINO

LEITOR CRÍTICO RCM-EI
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
FÁBIO HOFFMANN PEREIRA
SUZANA MARCOLINO





FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO-GERAL

ANGELINA MELO DE ARAÚJO FILHA

ASSESSORA TÉCNICA

JULIANI SOUZA DE MELO

EQUIPE TÉCNICA

CÉLIA CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA

ERIKA PATRÍCIA DA SILVA GAMA

JULIANI SOUZA DE MELO

MARIA ÂNGELA PEREIRA DA SILVA

MARIA CRISTINA CORREIA GOMES

NÁDIA SANTOS DA SILVA

PATRÍCIA TEREZA SANTOS TORRES

RICARDO ALMEIDA MACIEL

ROSIMEIRE TENÓRIO DE ALMEIDA

SYLVIA CONDE PASSOS

PARCERIA TÉCNICA NO TEXTO: “A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”

ONG AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

MÔNICA MARTINS SAMIA

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, SISTEMATIZAÇÃO E REVISÃO DOS TEXTOS

LUCIANA ANNA LONGO

REVISÃO ORTOGRÁFICA

WILCE F. PROTA

PROJETO GRÁFICO

NÚCLEO ZERO

ILUSTRAÇÕES

WEBER SALLES BAGETTI

DIAGRAMAÇÃO

ULYSSES RIBAS



LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A ABRANGÊNCIA DAS ESCOLAS DA RME DE MACEIÓ

FIGURA 2 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC

FIGURA 3 - O ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ

FIGURA 4 - OS GRUPOS POR FAIXA ETÁRIA

FIGURA 5 - O CÓDIGO ALFANUMÉRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FIGURA 6 - A FACHADA DO CMEI FÚLVIA MARIA DE BARROS MOTT ROSEMBERG

FIGURA 7 - O ESPAÇO DA PRAÇA

FIGURA 8 - DETALHE DO ESPAÇO DA PRAÇA

FIGURAS 9 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CAIXA-SURPRESA” COM JHÉSSICA

FIGURAS 10 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CAIXA-SURPRESA” COM AMELIE

FIGURAS 11 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CAIXA-SURPRESA” COM GUILHERME

FIGURAS 12 - A FACHADA DO CMEI MARIA APARECIDA BEZERRA NUNES

FIGURAS 13 - A SALA DE BRINQUEDO COM ÁREAS DE INTERESSE

FIGURAS 14 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “ERA UMA VEZ... UMA CAIXA”

FIGURA 15 - MOMENTO DA EXPERIÊNCIA “ERA UMA VEZ... UMA CAIXA”

FIGURA 16 - A FACHADA EXTERNA DO CMEI ROSANE COLLOR

FIGURA 17 - A FACHADA INTERNA DO CMEI ROSANE COLLOR

FIGURAS 18 - A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO BANQUETE - PLPC: LIBERDADE PARA ESCOLHER E CRIAR

FIGURAS 19 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “NOSSA ARTE VAI AO BAIRRO”

FIGURAS 20 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “NOSSA ARTE VAI AO BAIRRO”

FIGURAS 21 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “NOSSA ARTE VAI AO BAIRRO”

FIGURA 22 - A FACHADA EXTERNA DO CMEI CASA DA AMIZADE

FIGURA 23 - A FACHADA INTERNA DO CMEI CASA DA AMIZADE

FIGURAS 24 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 25 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 26 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 27 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 28 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 29 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 30 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURA 31 - MOMENTO DA EXPERIÊNCIA “CHÁ LITERÁRIO”

FIGURAS 32 - A FACHADA E DETALHE DO PÁTIO INTERNO DO CMEI MARIA DE LOURDES VIEIRA

FIGURA 33 - MOMENTO DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”





- FIGURAS 34 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”
FIGURAS 35 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”
FIGURAS 36 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”
FIGURAS 37 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”
FIGURAS 38 - MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA “DETETIVES DA NATUREZA”
FIGURA 39 - A JORNADA DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ
FIGURA 40 - O CMEI CASA DA AMIZADE: ATIVIDADE DO RECONTO
FIGURAS 41 - O CMEI JOSÉ MADLTON VITOR DA SILVA: ATIVIDADE DE PASSEIO NA PRAIA DA SEREIA NO LITORAL NORTE
FIGURA 42 - O CMEI AGENOR FERNANDES: ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO
FIGURA 43 - O CMEI RODRIGUES ALVES: ATIVIDADE MELECA DE BETERRABA
FIGURAS 44 - RELEITURAS FEITAS POR CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE OBRAS DA PINTORA MEXICANA FRIDA KHALLO
FIGURA 45 - DESENHO “A COBRA FEZ XIXI NA MINHA CABEÇA”, DE FRANCISCO (5 ANOS)
FIGURA 46 - PRODUÇÃO “O MAR, O CÉU, AREIA E O SOL”
FIGURA 47 - TESTANDO CORES E TRAÇOS COM O PINCEL, TINTA GUACHE E TINTA DE GELATINA
FIGURA 48 - O CMEI MONSENHOR LUIZ BARBOSA
FIGURA 49 - UMA ESCOLA PARA 2050
FIGURA 50 - QUAL DELES É SURDO?
FIGURA 51 - A ESCOLA DA NATUREZA
FIGURA 52 - UMA CAIXA DE CAIXAS
FIGURA 53 - SÍNTESE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - OS NÚMEROS DA RME DE MACEIÓ
QUADRO 2 - OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM O RCM
QUADRO 3 - AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
QUADRO 4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS
QUADRO 5 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
QUADRO 6 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
QUADRO 7 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
QUADRO 8 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES





LISTA DE SIGLAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CGEI - COORDENADORIA-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.
CIEB - CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CMEI - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
COMED - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DH - DIREITOS HUMANOS
DNC - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DUA - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM
EA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL
EAN - EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL
ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EE - EDUCAÇÃO ESPECIAL
EF - ENSINO FUNDAMENTAL
EI - EDUCAÇÃO INFANTIL
EJAI - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GT - GRUPO DE TRABALHO
HTPC - HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
OCEI - ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAE - PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PEE - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PME - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNA - PLANO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO
PNDH - PLANO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS





PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

PROINFÂNCIA - PROGRAMA NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS DA REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RCM - REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ

RECAL - REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS

RME - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEA - SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

SEDUC - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SRMF - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TCT - TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TIC - TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UNDIME - UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ZDP - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL









APRESENTAÇÃO

Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil. Daí em diante, as redes municipais deveriam revisar seus currículos e usar a BNCC como um núcleo comum para realizar essa reelaboração. Tarefa essa, essencial para a Rede Municipal de Educação de Maceió, que foi enfrentada com bastante harmonia e seriedade pedagógica, onde a participação dos educadores foi crucial para complementar os currículos com suas propostas pedagógicas, além de suas particularidades.

Este documento apresentado hoje, é fruto de um trabalho realizado por representantes de coordenadores e professores das oito Regiões Administrativas da Rede de Ensino de Maceió, e apresenta, portanto, como resultado de um trabalho coletivo de concepção, pesquisa e escrita.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular de Maceió, documento organizado em dois volumes: Vol. 1 – Referencial Curricular para a Educação Infantil e Vol. 2 – Referencial Curricular para o Ensino Fundamental, que apresentamos, deverá servir de base para discussões entre profissionais da Rede Municipal, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos, sempre objetivando considerar fatores como a diversidade sociocultural e estrutural do município, da rede e do sistema de ensino nos mais diversos projetos para atendimento das nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que integram a rede municipal de ensino de Maceió.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultu-





ral das crianças maceioenses, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares na cidade de Maceió.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, Vol. 1, avançamos como elemento de interlocução entre a teoria e as práticas pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano das Unidades de Ensino de educação infantil, buscando a melhoria da qualidade nessa etapa de ensino, promovendo a equidade das práticas pedagógicas apoiadas nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e referendadas em uma coletânea de experiências realizadas no interior dessas Unidades, que revelam o protagonismo das crianças em uma verdadeira sintonia entre o cuidar e o educar, sustentada nos dois eixos estruturantes, interações e brincadeira, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DC-NEI.

Destacamos uma temática de grande relevância para a Rede de Ensino de Maceió, também tratada nesse documento, a necessária transição das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, que é abordada buscando incentivar as unidades de ensino e os educadores quanto ao planejamento de ações para tornar essa transição a mais adequada, garantindo o direito das crianças permearem esse percurso e preservarem as características da infância. Evitar rupturas nesse processo, privilegiando a relação e diálogo entre as etapas envolvidas, tanto na elaboração dos currículos, como em sua prática. Dessa forma, é possível traçar as estratégias de acolhimento e adaptação para estudantes e professores, que poderão projetar a continuidade no processo educativo, levando em conta as capacidades de cada educando.

No Referencial Curricular para o Ensino Fundamental, Vol. 2,





cremos que os parâmetros apresentados apontam metas de qualidade que ajudarão o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, como também, servirão como instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em todas as Unidades de Ensino do Município de Maceió, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, ancorados na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos – DCNEF e Documentos Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maceió.

Ressaltamos que, todas as temáticas abordadas no documento para o Ensino Fundamental tem uma estreita relação com a contemporaneidade dos temas voltados para os desafios do século XXI, sobretudo no que concerne às questões dialógicas sobre as diversidades na educação, sobre os Temas Contemporâneos Transversais, a exemplo dos TCTs e a Perspectiva Histórico-Crítica nas Práticas Curriculares da Rede Municipal de Maceió. Todo esse contexto, circundado por discussões acerca da avaliação e planejamento, formação continuada dos profissionais da educação. Discorre as modalidades de ensino “Educação Especial e Educação de Jovens Adultos e Idosos com orientações curriculares para o público respectivo; aborda os percursos de transição, tanto da educação infantil para o ensino fundamental, quanto da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, além da composição dos quadros curriculares, com respectivas áreas de conhecimento e componentes curriculares para os nove anos do ensino fundamental.

Nesse contexto, acreditamos que o currículo aqui concebido respeita o direito à infância, a viver e crescer compreendendo a crian-





ça por inteiro – corpo, mente e emoções, aponta a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente lúdico e prazeroso, considerando as singularidades e o direito de aprender de todos, recolocando na pauta das políticas públicas a discussão sobre a infância e sobre a necessidade de aprofundamento dos fundamentos e concepções que amparam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

De modo semelhante, também acreditamos que o currículo para o Ensino Fundamental, fundado nos marcos normativos e concebido a partir das asserções teórico-metodológicas dos diversos estudiosos da educação básica, tão como das contribuições dos profissionais da educação municipal, considera o direito constitucionalmente legitimado, de todos à educação de qualidade, socialmente referenciada e que converge para a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes do ensino fundamental, os quais somente podem ser assegurados, por meio das políticas públicas educacionais que materializem as reais necessidades de aprendizagens significativas dos estudantes e as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas na rede municipal de Maceió.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED coloca à disposição de cada Unidade de Ensino da Rede, seu próprio exemplar, (volume 1 e volume 2) para que possam ser utilizados como instrumento de trabalho cotidiano, através de consultas, discussões entre os profissionais da educação e/ou com os familiares das crianças e estudantes da nossa Rede.

Para construir este RCM, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió contou com participação e colaboração de muitas pessoas,





portanto seria uma tarefa quase impossível agradecer a todos nominalmente, sem cair no esquecimento. Assim, agradeço aos representantes de coordenadores e professores das escolas das oito Regiões Administrativas da Rede de Ensino de Maceió, em especial, a toda a equipe das Coordenadorias Gerais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, por terem desenvolvido este belíssimo e legítimo labor coletivo, de concepção, pesquisa e escrita. O trabalho desenvolvido por esta grandiosa equipe, consolidará novas premissas educacionais para Maceió e contribuirá para que as nossas crianças e estudantes tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à vida serão garantidos.

Ana Dayse Rezende Dorea

Secretária Municipal de Educação de Maceió







SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1. OS MARCOS LEGAIS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
1.1 Os Marcos Legais da Educação Infantil Brasileira	43
1.1.1 A Educação Infantil como Direito de Todas as Meninas e Todos os Meninos	50
1.1.2 Os Princípios e os Fundamentos da Educação Infantil	52
1.1.3 A BNCC e o Currículo da Educação Infantil	53
1.2. O Currículo Ampliado	56
1.2.1. Os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiência e o Currículo Ampliado	59
1.2.2 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	60
1.2.3 O Território do Brincar na Educação Infantil de Maceió	88
1.2.4 As Experiências em Campo	102
1.2.5 A Jornada da Criança: Inspirações que Podem Ser Vivenciadas, Sentidas, Desenvolvidas e Aprendidas	155
2. OS PRESSUPOSTOS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	173
2.1 As Crianças e as Infâncias	174
2.1.1 As Múltiplas Linguagens das Crianças	176
2.1.2 As Crianças, os Docentes e o Planejamento na Educação Infantil	184
2.2 A Instituição de Educação Infantil	187
2.3 O Profissional da Educação Infantil	193
2.3.1 O Perfil do(a) Professor(a) da Educação Infantil	194
2.3.2 Outros Profissionais que Atuam na Educação Infantil	196
2.4 Os compromissos do Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil	197
2.4.1 Os Compromissos com a Transversalidade	198
2.4.2 Os Compromissos com a Educação Integral	219
2.4.3 Os Compromissos com a Diversidade de Sujeitos na Educação Infantil	222





3. OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	229
3.1 O Desenvolvimento Infantil e o Trabalho Docente	229
3.2 A Teoria Sócio-Histórica e o Lúdico	231
3.3 As Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento do Pensamento e da Fala na Criança	233
3.3.1 A Relação Pensamento-Linguagem no caso dos Bebês (0 a 1 ano e 7 meses)	235
3.3.2 A Comunicação Face a Face: a Função da Responsividade (Processos de Significação)	236
3.3.3 A Prosódia e a Multimodalidade nos Processos Comunicativos Envolvendo Bebês	238
3.3.4 A Comunicação Mediada por Brinquedo: Atenção Conjunta e Experiência de Intersubjetividade	240
3.3.5 As Operações Simbólicas no Desenvolvimento Infantil: Além do Limite do Organismo	242
3.3.6 A Aquisição da Fala: a Criança Muito Pequena Cruza as Linhas do Pensamento e da Linguagem (1 ano a 3 anos e 11 meses)	245
3.3.7 Os Usos da Fala como Amplificadores Culturais: a Construção Narrativa do Mundo por Crianças Pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)	246
3.3.8 Os Educadores Podem Explorar a Responsividade, a Prosódia e os Processos de Intersubjetivação a partir da Atenção Conjunta para Promover Cenários Educacionais para Bebês	248
3.3.9 Os Educadores Podem Explorar a Relação Fala-Ação (Processos de Mediação Simbólica) para Promover Cenários Educacionais para Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	250
3.3.10 Os Educadores Podem Explorar a Fala como Amplificadora Cultural com vistas à Preparação para a Alfabetização de Crianças Pequenas (Transição BNCC)	251
3.3.11 O Brincar na Teoria de Vygotsky	252
3.4 As Contribuições da Teoria do Desenvolvimento Humano Proposta por Henri Wallon	254
3.4.1 Sobre a Complexa Dinâmica do Desenvolvimento Infantil	255
3.4.2 Os Estágios do Desenvolvimento Humano nos Primeiros Seis Anos de Vida	258





3.4.3 A Importância da Afetividade e do Movimento para o Desenvolvimento Infantil	260
4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	265
4.1 A Inclusão de Crianças com Deficiências e Outros Transtornos na Educação Infantil	266
4.2 A Avaliação da/para Aprendizagem: Observação, Reflexão e Registro	267
4.3 Os Instrumentos de Registro para o Acompanhamento da Avaliação da/para Aprendizagem	268
4.4 A Comunicação da Avaliação	269
5. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	273
5.1 O Acolhimento na Escola de Ensino Fundamental	276
5.2 A Organização das Jornadas Infantis	280
5.3 O Diálogo entre as Instituições Educativas	280
6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	293
6.1 A Formação de Professores(as) depois da Homologação da BNCC: Primeiros Passos	295
6.2 A Escola Como Lócus Privilegiado de Formação Docente	296
6.3 A Tematização da Prática à Luz da BNCC na Formação Continuada Docente da RME de Maceió	298
6.4 O Coordenador Pedagógico como Agente Formador no Lócus das Instituições de Educação Infantil	300
6.4.1 As Modalidades Formativas Desenvolvidas pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil	303
7. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ALINHADO AO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	307
REFERÊNCIAS	313







INTRODUÇÃO

O REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E ELABORAÇÃO

O intuito de definir um currículo comum advém de um longo percurso. Na Constituição Federal (1988)¹, em seu artigo 210, já se revela o conceito de formação básica comum, com os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, no respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Consolidando e ampliando essa necessidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no capítulo II, seção 1 de seu artigo 26, define que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A consolidação do currículo mínimo definido na LDB se concretiza com a publicação, em 2013, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), cujo formato, todavia, vem em forma de “expectativas de aprendizagens”. Assim, como forma de garantir a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025 reforça a obrigatoriedade de se garantirem “direitos e objetivos de aprendizagem” aos estudantes de educação básica, conforme a Meta 7, estratégia 7.1 (BRASIL, 2014).

1 Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 22 setembro de 1988, e promulgada em 5 de outubro de 1988.





Em novembro de 2017, de acordo com a Resolução CNE/CB n.º 02, de 22 de dezembro de 2017, é aprovada a BNCC. Diante disso, muitos estados começam a se mobilizar, com diversos órgãos governamentais, como o MEC, num trabalho conjunto que cria uma estrutura de assistência aos estados, para que cada um possa elaborar seu referencial. Ao mesmo tempo, os municípios também se organizam para adaptar seus currículos, por meio de estudos próprios, ou acompanhando os rumos das secretarias estaduais em relação à construção do Documento de Referência Estadual da Base.

No fim de 2018, o Estado de Alagoas finaliza seu referencial curricular e o encaminha ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Depois de aprovado o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), em janeiro de 2019, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) passam a divulgá-lo em todo o estado. Com o referencial em mãos, Maceió, por ser um Sistema Municipal de Ensino e ter uma longa trajetória educacional detentora de um leque de materiais relacionados ao currículo escolar, não pôde se esquivar de produzir seu próprio Referencial, alinhando-o às mudanças provocadas pela BNCC. Surge, então, a necessidade de elaborar um documento que traduzisse toda a trajetória da Secretaria Municipal de Educação (Semed), tendo como norte a BNCC e cotejando os documentos curriculares das etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e das modalidades (Educação Especial e Educação Jovens, Adultos e Idosos) da Rede Municipal de Ensino.

Os documentos, construídos pela rede nos últimos seis anos e que vêm mostrando as suas concepções, percepções e práticas com as diferentes etapas e modalidades nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, são considerados referências para alguns outros municípios, não só do estado, mas de todo o Brasil, e podem



ser assim elencados:

- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2014);
- Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental (2015);
- Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2015);
- Guia Prático de Gestão Escolar (2016);
- Diretrizes de Avaliação da/para Aprendizagem (2016);
- Guia de Orientação da Educação Especial (2016);
- Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI, 2018).

Todos esses documentos fazem parte da história curricular da Rede Municipal de Ensino de Maceió e foram utilizados como suporte deste documento, denominado Referencial Curricular de Maceió (RCM), com o intuito de alinhá-lo à luz da BNCC e do ReCAL.

Dessa forma, foi decidido, de forma coletiva, elaborar um documento único do sistema municipal que contemplasse as etapas e modalidades da educação básica e envolvesse os temas contemporâneos transversais e as concepções educacionais de aprendizagem consideradas mais importantes para constar deste referencial. Assim, o olhar da rede se amplia. Constitui-se num olhar sistêmico diante do que está disposto na BNCC, no qual devem constar todas as habilidades e competências expostas na base e corroboradas no ReCAL.

O RCM está estruturado em um documento constituído por dois volumes: o Volume I, referente à Educação Infantil; e o volume II, atinente ao Ensino Fundamental. O volume I aborda temáticas fundamentais para que os profissionais que trabalham com as infâncias façam uma conexão com a organização curricular da BNCC e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos de Norte a Sul do país, como garantia de que todos aprendam na mesma propor-



ção, independentemente de territórios e regiões. Como forma de dar visibilidade às definições conceituais estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (Ocei) da RME de Maceió (MACEIÓ, 2015), nele também se desvelam outros temas em que se reconhece a relevância do percurso histórico da educação infantil de Maceió, o qual está materializado nas Ocei e disposto pela seguinte estrutura.

O Tópico 1 **Os Marcos legais do Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil** começa com a contextualização da realidade educacional do município, perpassando por uma discussão em torno de concepções pedagógicas e o processo de elaboração do documento, enquanto o tópico 2, **Os Fundamentos do Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**, continua com uma abordagem dos marcos legais. Nessa parte do documento descreve-se **A Jornada da Criança: Inspirações que Podem Ser Vivenciadas, Sentidas, Desenvolvidas e Aprendidas**, com sugestões que os educadores poderão introduzir no seu planejamento, coadunando com **Os Campos de Experiências e As experiências em Campo**. Em uma referência ao **Território do Brincar na Educação Infantil de Maceió**, valoriza-se o papel de educadores e de crianças, sendo constituído por relatos desenvolvidos nos Cmeis, compreendendo-os como protagonistas, numa relação de interdependência e sem subordinação. Ainda nesse tópico, apresenta-se o subtópico **Os Compromissos do Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**, que potencializa o currículo da Educação Infantil e os mais diversos conceitos da vida em sociedade na contemporaneidade, agregando valor aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos nos Campos de Experiência. Na sequência, o tópico 3, **A Avaliação na Educação Infantil**, apresenta um recorte da publicação sobre a temática, implantada na rede no ano de 2017. Continuando, o tópico 4 traz orientações substanciais sobre a



Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um texto construído pelas duas etapas de ensino em 2018, que traduz as inquietações pertinentes a esse importante momento na vida da criança, trazendo orientações aos diversos atores envolvidos nesse percurso transitório, que reverberam diretamente na melhoria das práticas pedagógicas. O tópico 5 discorre sobre **A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil** e expõe as formas de trabalho de formação adotado pela rede, considerando as novas diretrizes nacionais para a formação de professores. Por fim, o tópico 6 contextualiza **O Projeto Político-Pedagógico Alinhado ao Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil** e apresenta linhas gerais do papel fundamental do grupo gestor para a implementação dessa política pública presente no Referencial.

É importante destacar que as Ocei, que já existem na Rede Municipal de Educação de Maceió desde 2015, consideradas o primeiro volume da documentação curricular da EI, estão em consonância com os fundamentos e os princípios defendidos na BNCC, o que permitiu a elaboração do RCM-EI, considerando as novas definições das práticas e as nomenclaturas previstas no documento normativo, possibilitando contextualizar o território maceioense no processo de atualização. Sua implementação está prevista para 2020 e faz-se necessária a elaboração de um plano de formação continuada para os profissionais da Rede que assegure a consolidação dos novos conceitos propostos na BNCC nas práticas pedagógicas.

A cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas com mais de 1 milhão de habitantes, sempre foi, dentro do estado, um município de referência em educação e, nessa trajetória, sempre buscou a formação dos seus profissionais para melhorar a qualidade da educação ofertada no município. Destarte, o município elaborou vários documentos, os quais se revelam nas suas escritas, e, com a aprovação da BNCC, não foi possível esquivar-se de elaborar um material que



pudesse contemplar as suas especificidades, principalmente em relação ao currículo: o Referencial Curricular de Maceió (RCM). Este é um documento significativo que contempla as etapas e modalidades de ensino, extrapolando a ideia de uma simples apresentação e o detalhamento das suas proposições e, no caso do ensino fundamental, dos componentes curriculares, apenas.

O sistema municipal de ensino de Maceió, do qual a Secretaria Municipal de Educação (Semed) constitui órgão integrante, comporta uma rede pública escolar municipal, organizada em 8 (oito) regiões administrativas, nas quais estão distribuídas 142 (cento e quarenta e duas) unidades de ensino.

Quadro 1 - Os Números da RME de Maceió

Centros Municipais de Educação (Cmeis)	52
Unidades Escolares de Ensino Fundamental	90
Anos Iniciais	> 87
Anos Finais	> 3
Anos Iniciais e Anos Finais	> 13
Ejai	> 46
Total das Unidades Escolares	142
Unidades Escolares que ofertam EI e EF	> 15
Unidades Escolares com Sala de Recursos Multifuncionais	> 77

FONTE: MEC (2019).

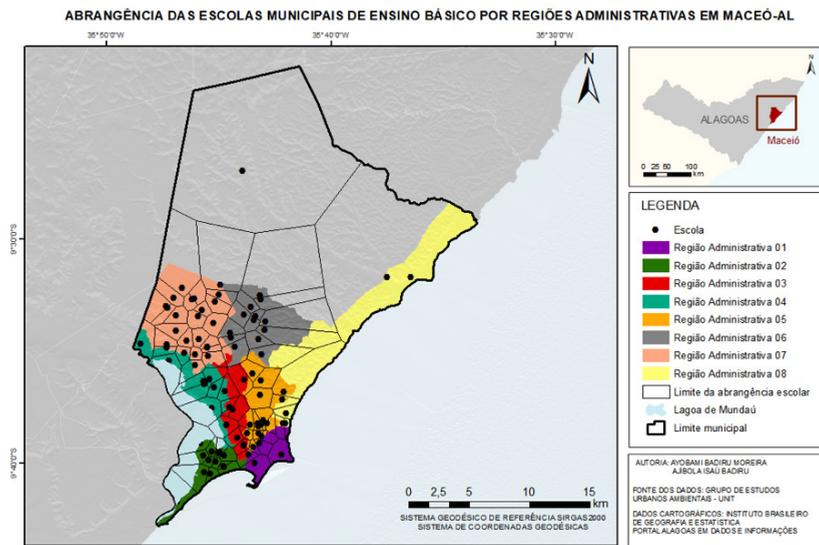
O mapa que segue² ilustra a distribuição das escolas da Rede

2 O mapa foi elaborado dentro do projeto de investigação de geoprocessamento, ideado pela parceria SEMED-PNUD, com o Instituto de Tecnologia e Pesquisa da Universidade de Tiradentes (ITP-UNIT), e desenvolvido



Municipal de Ensino de Maceió nas oito regiões administrativas e sua abrangência espacial, ou seja, suas respectivas áreas de influência no território municipal.³

Figura 1 – A Abrangência das Escolas da RME de Maceió



FONTE: ELABORADO PELO PROFESSOR A. BADIRU (UNIT, 2018).

O sistema municipal de ensino de Maceió atende bebês, crian-

na Rede Municipal de Ensino entre 2017 e 2019. “A investigação é voltada à elaboração de um instrumento de georreferenciamento indentitário, o mapa escolar, para ilustrar as características socioambientais e mapear os índices educacionais das instituições escolares municipais, auxiliando, assim, para o planejamento de intervenções de política pública na área da educação e no contexto do desenvolvimento endógeno local” (MACEIÓ. Pesquisa de Geoprocessamento de Dados das Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Maceió. **Relatório de Sistematização do Projeto**, 2019, p. 4.).

³ As áreas de influência são determinadas utilizando-se um método de interpolação de dados, os polígonos de Thiessen.





ças bem pequenas, crianças pequenas, adolescentes, jovens, adultos e idosos em suas diversidades – culturais, regionais, religiosas, sexuais, étnico-raciais, geracionais, de gênero, das pessoas com deficiências, entre outras – advindos, em sua maioria, de famílias que se acham à margem da economia formal, trabalhando na informalidade, como recicladores, pescadores, vendedores ambulantes, trabalhadores artesanais, dentre outras atividades (MACEIÓ, 2014). É a essa população que as creches, os centros municipais de educação infantil (Cmeis) e as escolas públicas de Maceió buscam ofertar um atendimento educacional direcionado às necessidades e particularidades de cada público. Não obstante, as instituições privadas de educação infantil atendem a uma parcela da população de Maceió que possui meios financeiros para acesso ao serviço educacional prestado por tais instituições.

Os estudantes da RME de Maceió representam as contradições características da sociedade brasileira, visto que são provenientes de famílias em grande parte privadas de seus direitos sociais (culturais, educacionais, econômicos, de saúde, de saneamento e habitação). Esse fato aumenta a responsabilidade da escola quanto ao cumprimento da sua função específica, pois, instrumentalizados pelo conhecimento científico, esses estudantes podem ter melhores chances para reivindicar o usufruto desses direitos.

[...]

Portanto, uma escola que se pretenda inclusiva, democrática e cidadã, há de reconhecer as diversas presenças que a constituem, considerando a sua realidade social, pluriétnica e multicultural em suas práticas curriculares, para que a possibilidade de redução das desigualdades de oportunidades educativas seja concretizada, avançando, assim, o processo de superação de todas as formas de preconceito e discriminação [...] (MACEIÓ, 2014, p. 28).

Considerando esse panorama local no sistema de ensino de Maceió, há que se perceber o sujeito na sua inteireza, pela promoção de





educação integral alinhada às múltiplas dimensões de desenvolvimento humano, e, para tanto, o sistema de ensino, e sobretudo a instância da instituição escolar, tem um papel fundamental no processo educativo de formação dos diferentes sujeitos, reverberando nas suas práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas uma visão plural e integral do(a) cidadão(a) estudante. Nesse sentido, é relevante compreender a concepção de educação integral aqui asseverada. Conforme Guará (2009), o conceito de educação integral tem substancial fundamento jurídico na legislação brasileira:

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o). Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infantojuvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (GUARÁ, 2009, p. 66).

Conforme disposto na BNCC, o novo cenário mundial requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais veloz, ser comunicativo, resiliente, colaborativo e autônomo para tomada de decisões, entre outras habilidades e competências.





[...] a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).



O sistema de ensino municipal corrobora uma concepção de educação integral que toma como fulcro o que preceitua a LDB no seu artigo 3.º, inciso XIII⁴ sobre a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Uma aprendizagem para a vida, aprendizagem significativa e cidadã. As instituições devem promover aprendizagens correspondentes às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, com conhecimentos, saberes e espaços educativos relevantes para a cidadania na oferta da educação básica. A educação integral deve atender ao desenvolvimento pleno do sujeito, independentemente da jornada ofertada, mas também de modo a ampliar a jornada escolar, de forma a contemplar o que preconiza a LDB, no artigo 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, imputa-se ser necessária a criação de possibilidades para uma organização curricular nas unidades de ensino, com a ampliação dos tempos e espaços escolares que permitam o desenvolvimento das múltiplas dimensões, quais sejam: biológica, afetiva, intelectual, cultural, política e social do sujeito. Uma formação humana integral, plural e significativa, considerando as diversidades e os diferentes sujeitos nas suas singularidades, em consonância com a legislação vigente. Uma educação integral que compreenda o direito de aprender como um instituto inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

4 Incluído pela Lei n.º 13.632/2018 (BRASIL, 2018), que altera a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).



A oferta de uma educação integral no sistema municipal considera os múltiplos olhares para a complexa dinâmica da sociedade contemporânea, a qual contempla a interconexão dos diferentes fenômenos que se processam no cotidiano da vida social. É necessária a compreensão desses fenômenos e, para tal, é importante a manutenção da articulação e do diálogo dos diferentes saberes culturais, próprios das vivências dos diferentes sujeitos, com saberes acadêmicos dos diferentes campos de experiência e das áreas de conhecimento, e entre esses, de forma interdisciplinar, visto que o conhecimento discutido sob um único prisma desconsidera a complexidade dos fenômenos sociais.

A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uno e diverso e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.

[...] Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, nesse sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 1995, apud MACEIÓ, 2014, p. 49-50).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental (MACEIÓ, 2014), o trabalho com base na interdisciplinaridade não descaracteriza as ações com os componentes curriculares, tampouco o docente perde sua autonomia. Pelo contrário, possibilita a ampliação do trabalho entre as áreas de conhecimento, visto que promove o diálogo entre os componentes curriculares, proporcionando uma aprendizagem mais abrangente e significativa.

A Semed iniciou o processo de construção do RCM, em 2019, a partir da publicação da Portaria n.º 089, de 28 de maio de 2019,





no Diário Oficial do Município (MACEIÓ, 2019), a qual instituiu a Comissão de Estudos e Trabalhos para a construção do referencial. A Portaria definiu também a Coordenação e a Comissão Geral, constituídas por técnicos da Semed-Maceió, a representação de Professores e Coordenadores Pedagógicos das escolas da rede municipal, a representação da rede privada de Educação Infantil e os Conselheiros do Conselho Municipal de Educação (Comed), bem como estabeleceu as respectivas atribuições.

Por conseguinte, tiveram início as produções, a partir de estudos da BNCC, ReCAL e dos Documentos Curriculares do município de Maceió. Durante esse processo, a Coordenação-Geral realizou reuniões com os Grupos de Trabalho (GTs), em que foram socializadas as orientações para a construção do RCM, validada a estrutura do documento, bem como definidos os prazos para a respectiva produção e sua disponibilização para a composição e estruturação da versão preliminar.

A Coordenadoria-Geral de Educação Infantil (CGEI), com o Grupo de Trabalho constituído em novembro de 2018 e composto por representantes de coordenadores e professores das oito Regiões Administrativas da rede de ensino, apresenta, portanto, o Referencial Curricular para a Educação Infantil como resultado de um trabalho coletivo de concepção, pesquisa e escrita.

Concomitantemente, também foram realizadas reuniões pelas Coordenações da Semed com os técnicos integrantes dos GTs, para socializar e discutir instruções e detalhes relevantes e pertinentes ao processo de construção e as especificidades inerentes ao RCM, a serem consideradas pelos GTs. De forma análoga, procedeu-se a uma interlocução com as escolas da rede municipal de ensino, e com os coordenadores pedagógicos, tendo em vista uma melhor compreensão do trabalho de participação das escolas nesse processo, com momentos de estudo da BNCC e dos Documentos Curriculares no



Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das escolas. O objetivo era obter contribuições para a construção do RCM, que se efetivaram na participação do Seminário intitulado “BNCC e a construção do Referencial Curricular de Maceió”, bem como o processo de consulta pública on-line posterior ao referido seminário, o que resultou em contribuições ao texto-base do RCM.

Nesse contexto histórico de construção do RCM, importa destacar que caminhos foram trilhados com as etapas mencionadas, e que ainda existe um trajeto a percorrer, a exemplo da aprovação, pelo Comed, da revisão das propostas pedagógicas das escolas com o respectivo alinhamento ao RCM, e sua devida materialização em sala de aula, por meio da atualização dos planos de ensino e das práticas pedagógicas à luz do referencial.

Desse modo, este documento vem apresentar as mudanças estabelecidas pela BNCC para a Educação Infantil e como essas mudanças devem ser traduzidas em currículos e práticas no cotidiano institucional.





■ ■ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL







1. OS MARCOS LEGAIS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Para melhor compreender o que está previsto para o novo currículo à luz da BNCC, é necessário definir sob quais concepções ela está ancorada e qual é o conjunto de normativas (leis, decretos, regimentos, resoluções, pareceres e portarias) que compõe a legislação que a rege.

Por vezes, a legislação educacional é entendida como algo longe da escola e de pertencimento dos setores burocráticos. Essa ideia precisa ser desmistificada, pois a legislação educacional está contida nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das unidades escolares. Assim, quando se participa da elaboração do projeto pedagógico e dos planos de aula, se preenche o diário de classe e se executam todas as outras ações, alguma orientação legal é seguida. Para cada assunto há um determinado conjunto de documentos normativos específicos. A essa legislação específica para um determinado assunto é chamada de **Marcos Legais**.

A educação brasileira está regulamentada pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) n.º 13.005/2014, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e os demais dispositivos legais que a normatizam em âmbito nacional, estadual e municipal.





Vale destacar que nesse conjunto de documentos normativos regulamentadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) –, constituíram-se num guia normativo relevante na construção da BNCC.

Esses documentos possuem um corpo textual com diversos temas, por isso se faz necessário observar os artigos das leis e da resolução e, no caso do PNE, as metas e estratégias específicas que se referem à BNCC. Nesse sentido, o Quadro 2 apresenta um recorte dessas normativas, com algumas referências textuais.

Quadro 2 - Os Marcos Legais que Embasam o RCM

1988	Constituição Federal	<i>Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</i> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...].
------	----------------------	---





1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/ Lei nº 8.069	<p><i>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</i></p> <p><i>Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.</i></p> <p><i>Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.</i></p>
1996	Lei de Diretrizes e Bases	<p><i>Artigo 9 - Inciso IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;</i></p> <p><i>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</i></p>



2010	Diretrizes Curriculares Nacionais	<p><i>Art. 3.º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.</i></p> <p><i>Art. 4.º 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.</i></p> <p><i>Art. 14 A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.</i></p>
------	-----------------------------------	--



2014	Plano Nacional de Educação	<p><i>Meta 1 – Estratégia 1.9. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;</i></p> <p><i>Meta 2 – Estratégia 2.1. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o fim do 2.º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental.</i></p> <p><i>Meta 3 – Estratégia 3.2. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o 2.º (segundo) ano de vigência deste PNE, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem alcançados nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.</i></p>
------	----------------------------	---



	<p><i>Meta 4 – Estratégia 4.1. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</i></p> <p><i>Meta 6 – Estratégia 6.9. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.</i></p> <p><i>Meta 7 – Estratégia 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.</i></p> <p><i>Meta 7 – Estratégia 7.21. A União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de dois anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino.</i></p>
--	--





	<p><i>Meta 7 - Estratégia 7.25. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.ºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.</i></p> <p><i>Meta 7 - Estratégia 7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</i></p>
--	--

Fonte: PNE 2014-2024: linha de base (BRASIL, 2015.)



É importante destacar que, depois da construção da BNCC, outros marcos legais foram constituídos, a exemplo do Parecer n.º 15/2017-CNE/CP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017) e da Resolução n.º 02/2017-CNE/CP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017). Essa última foi definitiva quanto à obrigatoriedade da implementação da BNCC nos sistemas de ensino, tendo a seguinte ementa: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Sendo assim, a BNCC se traduz em um documento de cunho normativo, definidor das aprendizagens essenciais a todos os estudantes e de caráter obrigatório em todas as etapas e modalidades da educação básica nos sistemas de ensino inclusivo.

1.1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE TODAS AS MENINAS E TODOS OS MENINOS

Nas últimas décadas, a discussão sobre o currículo da Educação Infantil vem tomando novos rumos na Rede Municipal de Ensino de Maceió (RME). Percebe-se a necessidade da construção de um currículo ampliado, tendo a criança como protagonista do processo e produtora de cultura, buscando sempre relacionar teorias, práticas, aprendizagens e seu desenvolvimento, propondo o quê, para quê, como e quando ensinar. A finalidade é evitar, dessa forma, práticas que se limitavam, muitas vezes, a conteúdos, objetivos e atividades mecânicas e baseadas em datas comemorativas, cobrir pontinhos, cópias excessivas de reproduções sem nenhuma reflexão em uma perspectiva escolarizante.

Os ganhos em relação às legislações colocam o currículo em destaque, ampliando horizontes, concepções, intenções, formas de organização do trabalho pedagógico, contribuindo, assim, para uma





nova identidade nas instituições de Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 reconhece como dever do Estado e direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento à área educacional (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 destaca também o direito da criança a este atendimento (BRASIL, 1990, Art. 54, inciso IV). O Art. 53 da LDB regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e trazendo um currículo integral e a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento, foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n.º 5 de 17 de dezembro de 2009 que institui novas diretrizes para essa etapa da Educação Básica. Essa Resolução – publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, Seção 1, página 18 – pode ser lida nos artigos referentes ao currículo, conforme seguem:

Art. 3.º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4.º 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.



Art. 8.º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

1.1.2 OS PRINCÍPIOS E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os documentos regulatórios para a educação infantil – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009⁵); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) – estabelecem os princípios norteadores para a primeira etapa da educação básica.

A LDB, em seus artigos 29 e 30, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e determina 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. Para tanto, deverá ser organizada em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade; e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Assim como disposto no artigo 31 da LDB, a organização da educação infantil se dará seguindo as seguintes orientações: a) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; b) carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; c)

5 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.





atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral; d) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.1.3. A BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC vem alinhar e fortalecer práticas que considerem a criança como centro do trabalho pedagógico, prevendo garantir às crianças brasileiras direitos de aprendizagens e desenvolvimento por meio de campos de experiências voltados para o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse alinhamento é necessário, considerando as práticas polarizadas e tradicionais ainda tão comuns na educação infantil. As interações e brincadeiras permanecem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Esse direcionamento implica que os profissionais da Educação Infantil mobilizem saberes específicos na perspectiva integrada do cuidar e educar, considerando que o trabalho com as crianças deve ser a partir dos campos de experiências que se dão de modo interligado, os intercampos. Para melhor compreensão dessa concepção relacional dos campos de experiências e dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cada item será apresentado isoladamente, sem esquecer que, na prática, estes saberes serão mobilizados concomitantemente, conforme a ilustração da Figura 2.

Figura 2 - A Organização curricular da BNCC



Fonte: MIEIB-BNCC - Educação Infantil (2017).

A BNCC constitui um documento que estabelece os direitos essenciais de aprendizagem de todo estudante que cursa a educação básica no Brasil. A Base possui dez Competências Gerais, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos de educação básica e, em razão disto, permeiam todos os componentes curriculares, habilidades e aprendizagens essenciais dispostas tanto na BNCC quanto naquelas inseridas neste Referencial Curricular.

No documento da BNCC, está evidenciado claramente o conceito de competência, considerado “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13). Isso significa que competência é aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estabelecidas na Base.



Destaca-se que as Competências Gerais funcionam como um fio condutor desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio; entretanto, se desdobram ao longo dessas etapas da educação básica para fazer adequação às especificidades de cada fase de desenvolvimento dos estudantes.

As Competências Gerais indicam o que deve ser aprendido pelos estudantes. São identificadas pelo verbo apresentado no infinitivo, que indica o objetivo, da mesma forma que especificam com que finalidade determinada competência deverá ser desenvolvida, evidenciando a sua importância para a formação do estudante durante toda a trajetória da educação básica. São elas:

Quadro 3 – As Competências Gerais da Educação Básica

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.



Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: BRASIL (2017, p. 9-10).

1.2. O CURRÍCULO AMPLIADO

A história da Educação Infantil de Maceió foi contada e registrada nas Orientações Curriculares para Educação Infantil (Ocei) da Rede Municipal de Ensino de 2015 (MACEIÓ, 2015): nesse documento, os fios que estavam soltos ao longo do tempo foram pouco a pouco sendo traçados em tramas firmes por meio das escutas atentas, recuperadas pelas múltiplas memórias e verbalizadas pelas diversas vozes dos atores ativos dessa narrativa. Nessa perspectiva, a visão de criança defendida neste referencial está firmada tanto no art. 4.º das Dcnei, acima citado, e nas Ocei da Semed de Maceió.





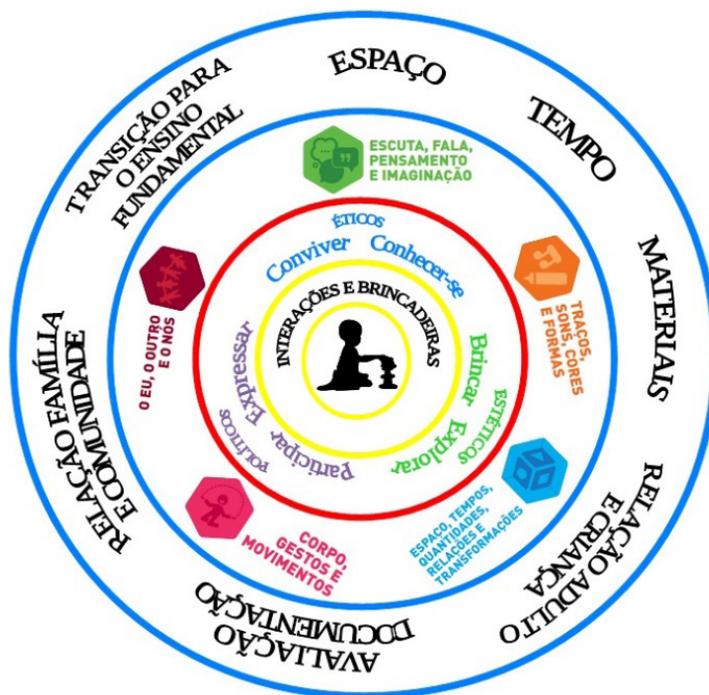
As Ocei apresentam uma visão de currículo que contempla o dia a dia da criança na instituição educacional, incluindo as relações que se estabelecem e o que se precisa compreender e oferecer a ela, para que possa desenvolver seu pleno potencial como pessoa, a partir do conjunto de ricas e diversas experiências significativas, considerando:

[...] como se organizam os espaços, tempos e relações das crianças na instituição, a seleção de experiências nucleares de aprendizagem que se queira garantir, a relação adulto-criança, a documentação (incluindo observação, registro e avaliação), a relação da instituição com a família e a comunidade, e a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Também se incluem os momentos diários de chegada na instituição e de despedida, os cuidados do corpo, as brincadeiras iniciadas pelas crianças em tempos planejados ou não, na sala ou em ambiente externo, o transitar pelos diversos ambientes, as saídas para fora da instituição, as perguntas e as suas curiosidades, a convivência com os diferentes profissionais da instituição, com seus pares do mesmo grupo etário e crianças de distintas idades (HADDAD, 2015, p. 79-80).

Com a BNCC foram definidos os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, agrupamentos etários, códigos alfanuméricos e uma possibilidade de intercursos, fundamentais para o fazer pedagógico (BRASIL, 2017). Para contemplar as modificações trazidas pela BNCC e adaptar ao nosso currículo ampliado definido nas Ocei, foi necessário fazer uma representação do currículo na Educação Infantil de Maceió incluindo os cinco campos de experiências e os seis direitos de aprendizagem que são os desdobramentos dos princípios e que precisam ser garantidos no currículo, representado na figura abaixo.



Figura 3 - O Organizador Curricular da Educação Infantil de Maceió



Fonte: Equipe Técnica RCM (2019).

Nessa perspectiva, pode-se observar a singularidade do currículo nessa primeira etapa da educação básica. Essa organização curricular, fundamentada em princípios, direitos de aprendizagem, campos de experiências, e todos os elementos que a constituem devem ser pensados e concebidos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 (zero a cinco) anos de idade.





1.2.1. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM, OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E O CURRÍCULO AMPLIADO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, está organizada em seis direitos de aprendizagem, cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assim definidos, conforme a BNCC: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, o direito de conviver é construído no estreitamento de vínculos afetivos, no compartilhamento de atitudes de solidariedade e no respeito dos tempos e espaços de cada um. Conviver é, no seu sentido mais amplo, aprender a lidar emocionalmente com as diferenças, é aprender a respeitar a opinião do outro e abrir espaços para diálogos em situações de conflitos, colaborando para um espaço de interação e convivência saudável.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. No universo infantil tudo é possível, porque brincar é aguçar a imaginação, é atribuir significado ao mundo. O brincar vai muito além de um passatempo, de certo, é parte essencial para a construção dos processos mentais do desenvolvimento infantil, pois garante a interação e potencializa o processo de aprendizagem.

Participar, ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo





educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades – as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

1.2.2 OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Ao reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados sequencialmente em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na Figura 4. É importante ressaltar que os agrupamentos etários são sugestões, mas que as habilidades podem ser modificadas conforme as diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, que precisam ser consideradas na prática pedagógica.





Figura 4 – Os Grupos por Faixa Etária

CRECHES		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: BRASIL (2017, p. 26).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixo estruturante. Essas experiências estão previstas desde as Dcnei de 2009, no artigo 9⁶, e organizadas na BNCC em

6 Art. 9. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências 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 espacotemporais; 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,



cinco campos de experiências, com **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, conforme a proposta de agrupamentos etários apresentados nos Quadros 3 a 7, a seguir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estruturada de forma a explicitar quais são as competências gerais e as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante toda a educação básica.

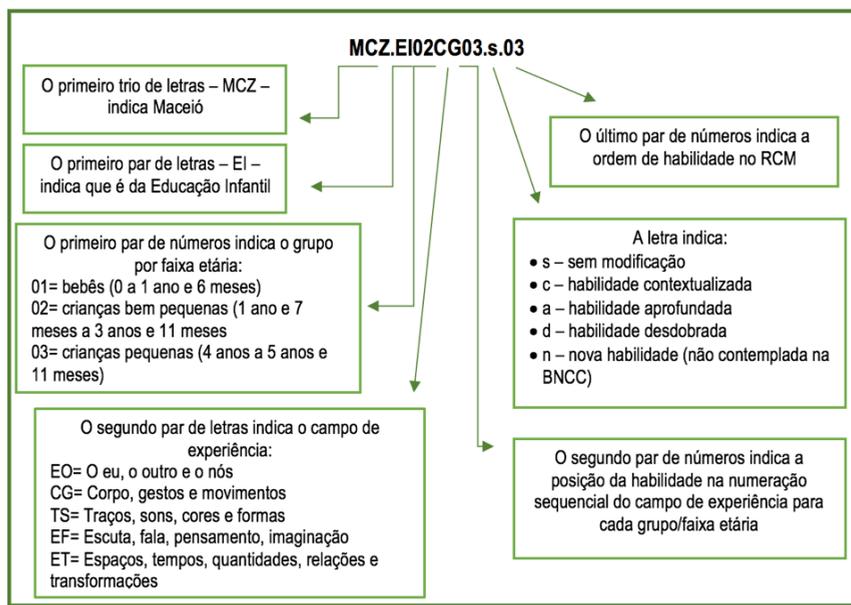
O Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) manteve o código alfanumérico da BNCC, acrescentando desdobramentos didáticos pedagógicos ao quadro das habilidades.

O Referencial Curricular de Maceió (RCM) seguiu as sugestões para códigos nos currículos estaduais de referência do MEC para a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Como é possível observar, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, cuja composição é apresentada nos quadros do RCM com a composição apresentada nas Figura 5.

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. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2013, p. 99-100).



Figura 5 - O Código Alfanumérico da Educação Infantil



A Educação Infantil tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se para o desenvolvimento das experiências e aprendizagens nessa etapa. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento. Os campos de experiências são organizados de forma a contemplar as situações cotidianas da vida das crianças, suas hipóteses, descobertas, e entrelaçando-as aos conhecimentos que servem como articuladores para tomar decisões, encadear saberes e experiências das crianças com o patrimônio científico, cultural, ambiental e tecnológico, garantindo o seu desenvolvimento integral.

Os campos de experiências – **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala,**



pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – apresentam possibilidades às crianças e aos adultos que permitem articular vários movimentos em sua jornada. Vale ressaltar que os campos de experiências são interligados: mesmo que um campo se sobressaia, estarão presentes outros campos na mesma experiência.

Os campos são apresentados neste referencial de forma a fazer interface com as práticas desenvolvidas nas instituições da Educação Infantil: dispondo-os em sua inteira concepção da BNCC, associando-os às Dcnei, que é um documento mandatório, e referendando-os a uma prática cotidiana da Rede de Ensino de Maceió, denominado “o território do brincar na educação infantil de Maceió”, objetivando situar o leitor no tempo e espaço da realização das práticas e os diversos campos de experiências que as perpassam.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40-43):

- **O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes,





técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

- **Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre ser animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).



- **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo



privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

- Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes



dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Para as crianças público-alvo da educação especial deve ser assegurada a vivência e experimentação plena da rotina da instituição, fazendo com que elas participem das situações de movimentação, brincadeiras, interações, passeios, danças e dramatizações, situações essas com estratégias que atendam às especificidades de cada criança





com deficiência.

No currículo, deverá ser garantido que as crianças com surdez se apropriem do significado de expressões, objetos, fatos e acontecimentos, por meio do sistema linguístico espaço visual.

Para os estudantes com paralisia cerebral, cegueira, surdocegueira, transtornos ou síndromes que interfiram na produção e apropriação da oralidade, deverão ser consideradas as diversas formas de comunicação, por meio da escrita, do sentir, do olhar e do ouvir ou por outros sistemas simbólicos de comunicação aumentativa alternativa, utilizados para expressarem emoções e pensamentos. As diversas formas de interpretar o mundo e se fazer compreendido devem partir da experimentação e das associações de objetos concretos e táteis até uma construção mais simbólica, com a finalidade de garantir a essas crianças o desenvolvimento da linguagem, pensamento e imaginação

Mais esclarecimentos sobre esses estudantes se acham no texto do capítulo 4 deste documento, que trata de “diversidades, equidade e inclusão”.



Quadro 4 – Campo de Experiência: O Eu, O Outro e O Nós

Artigo 9.º das Dcnei – As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

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; [...]

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;

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS - O EU, O OUTRO E O NÓS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	
(MCZ.EI01EO01.s.01)	Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
(MCZ.EI01EO02.s.02)	Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
(MCZ.EI01EO03.s.03)	Interagir com crianças da mesma faixa etária e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.





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 nos diálogos e reconhecimentos da diversidade; [...]

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. [...]

	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(MCZ.EI02EO01.s.01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(MCZ.EI03EO01.s.01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	(MCZ.EI02EO02.s.02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(MCZ.EI03EO02.s.02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	(MCZ.EI02EO03.s.03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(MCZ.EI03EO03.s.03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.



(MCZ.EI01EO04.a.04)

Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras, direcionamento e fixação do olhar.

(MCZ.EI01EO05.s.05)

Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.

(MCZ.EI01EO06.s.06)

Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e com adultos, adaptando-se ao convívio social.

Fonte: Equipe Técnica de Educação Infantil (2019).



(MCZ.EI02EO04.s.04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(MCZ.EI03EO04.s.04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(MCZ.EI02EO05.s.05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(MCZ.EI03EO05.s.05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(MCZ.EI02EO06.s.06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(MCZ.EI03EO06.s.06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
(MCZ.EI02EO07.s.07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(MCZ.EI03EO07.s.07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.





Quadro 5 – Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos

Artigo 9.º das Dcnei – As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

- 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; [...]

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS – CORPOS, GESTOS E MOVIMENTOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

(MCZ.EI01CG01.s.01)

Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.

(MCZ.EI01CG02.s.02)

Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

(MCZEI01CG03.s.03)

Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.



VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal auto-organização, saúde e bem-estar; [...]

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; [...]

	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(MCZ.EI02CG01.s.01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura, no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(MCZ.EI03CG01.s.01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
	(MCZ.EI02CG02.s.02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(MCZ.EI03CG02.s.02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	(MCZ.EI02CG03.s.03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(MCZ.EI03CG03.s.03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas, em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.



(MCZ.EI01CG04.s.04)

Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.

(MCZ.EI01CG05.s.05)

Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

Fonte: Equipe Técnica de Educação Infantil (2019).





	(MCZEI02CG04.s.04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(MCZ.EI03CG04.s.04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
	(MCZ.EI02CG05.s.05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(MCZ.EI03CG05.s.05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades, em situações diversas.





Quadro 6 - Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas

Artigo das 9.º Dcnei - As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS - TRAÇOS, SOMS, CORES E FORMAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

(MCZ.EI01TS01.s.01)

Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

(MCZ.EI01TS02.s.02)

Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.

(MCZ.EI01TS03.s.03)

Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Fonte: Equipe Técnica de Educação Infantil (2019).



progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; [...] 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; [...]

	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(MCZ.EI02TS01.s.01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(MCZ.EI03TS01.s.01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	(MCZ.EI02TS02.s.02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(MCZ.EI03TS02.s.02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	(MCZ.EI02TS03.s.03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(MCZ.EI03TS03.s.03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.



Quadro 7 – Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Artigo 9.º das Dcnei – As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos: [...]

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão:

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

(MCZ.EI01EF01.s.01)

Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

(MCZ.EI01EF02.s.02)

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

(MCZ.EI01EF03.a.03)

Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas de forma oral e/ou sinalizadas, observando, sentindo ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).



gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]

	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(MCZ.EI02EF01.s.01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(MCZ.EI03EF01.a.01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos, uso de Libras, de Braille, outros sistemas simbólicos de comunicação aumentativa alternativa e de outras formas de expressão.
	(MCZ.EI02EF02.s.02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(MCZ.EI03EF02.s.02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(MCZ.EI02EF03.a.03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir e olhar a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(MCZ.EI03EF03.s.03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.



(MCZ.EI01EF04.s.04)

Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto leitor.

(MCZ.EI01EF05.s.05)

Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(MCZ.EI01EF06.s.06)

Comunicar-se com outras pessoas, usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

(MCZ.EI01EF07.s.07)

Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).

(MCZ.EI01EF08.a.08)

Participar de situações de leitura, de escuta de textos lidos, de visualização de textos sinalizados, em diferentes gêneros textuais (poemas fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(MCZ.EI01EF09.s.09)

Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Fonte: Equipe Técnica de Educação Infantil (2019).





(MCZ.EI02EF04.s.04) Formular e responder às perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(MCZ.EI03EF04.a.04) Recontar histórias ouvidas e/ou sinalizadas, ou ainda, por outros sistemas simbólicos de comunicação aumentativa alternativa, planejar, coletivamente, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(MCZ.EI02EF05.s.05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(MCZ.EI03EF05.a.05) Recontar histórias ouvidas e/ou sinalizadas, ou ainda, por outros sistemas simbólicos de comunicação aumentativa alternativa, para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(MCZ.EI02EF06.a.06) Criar e contar histórias oralmente e/ou sinalizadas, ou ainda, por outros sistemas simbólicos de comunicação aumentativa alternativa com base em imagens ou temas sugeridos.	(MCZ.EI03EF06.a.06) Produzir suas próprias histórias lidas ou contadas de forma oral e/ou sinalizadas e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(MCZ.EI02EF07.s.07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(MCZ.EI03EF07.s.07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(MCZ.EI02EF08.a.08) Manipular textos e participar de situações de dramatização, do uso de recursos imagéticos, de escuta para ampliar seu conhecimento acerca dos diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(MCZ.EI03EF08.s.08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura por um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(MCZ.EI02EF09.s.09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(MCZ.EI03EF09.s.09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.



Quadro 8 – Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Artigo 9.º das Dcnei – As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos: [...]

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantidades, medidas, formas e orientações espaço temporais; [...]

VIII – incentivem a curiosidade a exploração, o encantamento, o

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS – ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

(MCZ.EI01ET01.s.01)

Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

(MCZ.EI01ET02.s.02)

Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.

(MCZ.EI01ET03.s.03)

Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.



questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]
X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.[...]

	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(MCZ.EI02ET01.s.01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(MCZ.EI03ET01.s.01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
	(MCZ.EI02ET02.s.02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(MCZ.EI03ET02.s.02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
	(MCZ.EI02ET03.s.03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais, nos espaços da instituição e fora dela.	(MCZ.EI03ET03.s.03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.



(MCZ.EI01ET04.s.04)

Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

(MCZ.EI01ET05.s.05)

Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

(MCZ.EI01ET06.s.06)

Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

Fonte: Equipe Técnica de Educação Infantil (2019).





(MCZ.EI02ET04.s.04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(MCZ.EI03ET04.s.04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(MCZ.EI02ET05.a.05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, textura etc.).	(MCZ.EI03ET05.s.05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(MCZ.EI02ET06.s.06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(MCZ.EI03ET06.s.06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
(MCZ.EI02ET07.s.07) Contar, oralmente, objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(MCZ.EI03ET07.s.07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre, em uma sequência.
(MCZ.EI02ET08.s.08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(MCZ.EI03ET08.s.08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.



1.2.3 O TERRITÓRIO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ

Neste capítulo, ilustra-se como os novos elementos curriculares da Base Nacional Comum Curricular, se articulam com o currículo que vem sendo posto em prática na cidade de Maceió, desde 2015, com as Ocei. Para isso, serão apresentados e analisados os relatos das experiências ocorridas nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis).

A construção das Ocei – com base nas Dcnei (Brasil, 2009) e amparada nos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e nas inúmeras pesquisas e práticas educativas nacionais e internacionais – foi um marco fundamental na história da Educação Infantil de Maceió. A ênfase na ideia da criança como centro do currículo passou a ser tema de destaque nos encontros formativos, iniciando um processo de mudanças gradativas.

Destaca-se como um avanço importante, gestado por esse processo, o rico intercâmbio de experiências, pautadas pelo trabalho pedagógico, pela escuta às crianças, pela atenção às suas histórias e seus interesses e pela relação com as famílias e as comunidades.

Assim, as experiências relatadas neste capítulo são frutos do intenso trabalho de formação continuada dos professores da RME, que torna visível a trajetória dos atores do processo educativo – professoras e professores, crianças e suas famílias – na construção de um currículo vivo; na Educação Infantil “currículo é vida” (informação verbal)⁷ e se faz no cotidiano dos Cmeis.

A documentação produzida pelas professoras da rede aponta mu-

7 Fala do professor Vital Didonet: O desafio da volta às aulas depois do isolamento: o que estados e municípios devem fazer? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHuzz4CE3eg>.





danças fundamentais na prática pedagógica a partir da forma como enxergam tanto a si mesmas quanto as crianças. A estratégia de investir na escuta das vozes sonoras, emocionais e corporais das crianças – embasadas em Bakhtin (1997), nas identidades das narrativas discursivas, e em Edwards, Gandine e Forman (2016), na produção de uma documentação democrática e ética sem rótulos discriminatórios – tornou-se o exercício desafiador dos profissionais da rede, abrangendo um número cada vez maior de professoras e professores que investem tempo no estudo das infâncias, na escuta, no planejamento e no currículo.

Graças à documentação pedagógica, cada criança, professor e escola podem ganhar voz pública e identidade visível. Aquilo que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos professores e dos pais – uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia (EDWARDS, GANDINE, FORMAM, 2016, p. 233).

Nesse processo, algumas perguntas se tornaram parte do repertório das(os) professoras(res), tais como: É possível planejar a partir da escuta de bebês? Como ouvi-los? Qual é o interesse das crianças? Como dar intencionalidade pedagógica ao que se capta com a escuta das crianças? Eu, professora, perdi a função de ensinar? Essas e outras perguntas fizeram e ainda fazem parte do repertório de incertezas que problematizam o fazer educativo. Contudo, a quantidade e a qualidade dos relatos enviados pelas professoras, em resposta ao apelo de constar do RCM algumas experiências, revelaram mudanças positivas na trajetória das maneiras de ser professor(a) de Educação Infantil, em Maceió.

A concepção do ensino como transmissão de conhecimento na Educação Infantil é questionada e debatida com ampla reflexão, a



partir das Dcnei, o que levou as(os) professoras(es) da rede a repensarem e tematizarem suas práticas, de forma a considerar a criança como centro do currículo que constrói conhecimento, pelas interações e as brincadeiras. Nesse processo, foram realizados debates, nem sempre harmoniosos, mas construtivos, considerando os níveis de aprofundamento dos estudos realizados pelo grupo na busca de simetria entre teoria e prática. Esses momentos de encontros formativos com espaço para debates e reflexões foram – e são – fundamentais, para a construção conceitual de que ensino e aprendizagem são híbridos, levando-se em conta que adultos e crianças estão constantemente construindo conhecimento, aprendem e ensinam juntos.

Assim, fica o convite às(aos) leitoras(es) à leitura, na íntegra, das cinco experiências deste documento que evidenciam uma prática: (I) comprometida com os direitos das crianças; (II) integradora das experiências das crianças; e (III) que possibilita novas aprendizagens para as crianças, mas também para os adultos. Aqui foi apresentado um breve exercício de análise que não se esgota neste texto, considerando as riquezas dos relatos: 1. Detetives da Natureza; 2. Nossa Arte Vai ao Bairro; 3. Interagindo e Percebendo as Diferenças; 4. Chá Literário; e 5. Era Uma Vez... Uma Caixa.

Nas Dcnei, sob a base da ideia da criança como sujeito forte, capaz, histórico e de direitos, o currículo é descrito como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os conhecimentos que as crianças têm do mundo com o patrimônio artístico e científico criado pela humanidade.

Para garantir que a articulação entre os saberes das crianças e o conjunto dos conhecimentos humanos respeitem as formas próprias de bebês e crianças aprenderem, o documento define as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática, e que as propostas





pedagógicas para a Educação Infantil respeitem princípios éticos, políticos e estéticos.

A professora Michelle Pereira de Oliveira, do Cmei Professora Maria Aparecida Bezerra Nunes, quando relata a experiência “Era Uma Vez.... Uma Caixa”, começa situando a comunidade na qual as crianças vivem. Ela situa que o bairro do Trapiche da Barra fica na região litorânea da cidade de Maceió, “conhecido pelas belas praias, artesanato raro e o principal estádio de futebol, Rei Pelé (Trapichão)”. Também identifica que a comunidade vive, basicamente, da pesca e do artesanato.

Quando se trata, aqui, do princípio estético do currículo, fala-se da apreciação do belo, que pode estar nas cores, no arranjo dos materiais, nos tecidos – que podem representar diversas etnias –, nas obras de arte, nas bancas de frutas da feira, em como estão organizados os produtos na venda do bairro etc. Quando apreciamos algo, isso provoca em nós sensações, sentimentos, pensamentos, especificamente nas crianças, que são seres multidimensionais, as vivências estéticas estão envolvidas na forma que apreendem o mundo.

Assim, a valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade precisam estar presentes na forma que se organiza a sala de referência, na forma que se propõe uma atividade, nos objetos para brincar, que precisam ser de variadas formas, cores e texturas e materiais.

O olhar atento para a escrita da professora Michelle indica um elemento importante do ponto de vista estético. Pode-se pensar que uma comunidade – na qual as crianças têm contato com a pesca, o artesanato e as belas praias – proporciona para essas crianças um olhar mais apurado para as cores, as texturas, as formas que podem ser trazidas para dentro do Cmei, pois a valorização da diversidade



artística e cultural é uma dimensão do princípio estético do currículo.

Eleusa Porongaba da Costa, que atua no Cmei Maria de Lourdes Vieira, sugere uma interessante estratégia de participação das crianças, quando descreve e analisa o projeto “Detetives da Natureza”. A professora propôs passeios com as crianças nos jardins e horta da instituição e, antes e depois de cada passeio, foram realizadas assembleias para nortear as conversas sobre o que podiam explorar e para o levantamento de hipóteses e sobre o que observavam no passeio. As famílias participaram da pesquisa.

Todas as oportunidades criadas para que as crianças e respectiva família possam participar com sua própria voz, crítica e decisão, articulam-se com o princípio político do currículo; é também no Cmei que as crianças devem ter garantidos os seus direitos de cidadania, da vivência de relações democráticas e de exercício da crítica. Quando a autonomia das crianças e de suas famílias é valorizada, enfatizam-se a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às culturas e à identidade e respeita-se o princípio ético do nosso currículo.

Pelo que foi colocado até aqui, pode-se perceber que os princípios éticos, políticos e estéticos do currículo são aqueles que fundamentam e permeiam tudo o que se propõe, em Maceió, no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, potencializar a participação da criança no planejamento e nas decisões dos Cmeis que as afetam (os materiais que mais gostam de brincar, os espaços para correr, pular e brincar, os melhores momentos para fazer determinadas atividades da rotina etc.) e a sua participação na comunidade, potencializar as vivências estéticas – o que significa não atuar com improvisações dos espaços e materiais





nas propostas com as crianças – e valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais de identidade, são dimensões de toda e qualquer ação na Educação Infantil.

Seguindo na experiência contada pela professora Michelle, ela teve a ideia de trazer para a sala de referência dos bebês uma caixa de papelão. E o que os pequeninos fizeram? A professora, com muita perspicácia, notou que as crianças transformaram o significado de um objeto, via imaginação. Atualmente, é conhecido que a imaginação é um dos processos mais importantes envolvidos na aprendizagem dos bebês e crianças, pois lhes possibilita saírem daquilo que o ambiente concretamente oferta, transformando significados: a caixa virou um carro; um ônibus; as crianças abriam e fechavam a caixa, testando ainda mais possibilidades de criação!

A forma com que a professora sugere a experiência possibilita a interação não apenas com o objeto, mas também entre os bebês e a professora. Com todas essas interações, a criação é coletiva, enriquecendo as possibilidades de construção de diversas situações imaginárias.

Será que na experiência “Detetives da Natureza” também se observam os movimentos imaginativos e criativos na exploração da natureza? Maevilly (5 anos) observa: “As folhas do pé de maracujá estão diferentes”. E a professora: “O que vocês acham que aconteceu com as folhas?”.

O olhar adulto pode deixar passar despercebidas as relações entre imaginação e o pensamento científico. As crianças são observadoras sagazes da natureza e de seu entorno, por isso, tão questionadoras. Muitas vezes, quando questionam, já vão elaborando hipóteses para responder à questão com passe, principalmente, na imaginação.



A observação é uma das atitudes necessárias para relacionar fatos, criar hipóteses, descrever fenômenos: quando essas possibilidades são dadas às crianças, elas imaginam explicações, elaboram hipóteses. Isso mesmo! O pensamento científico, já presente nas crianças, tem como um dos seus principais apoios a imaginação: as crianças vão traçando caminhos para o estudo da natureza, das coisas e da sociedade; é quando a criatividade se entrelaça ao pensamento científico.

A brincadeira, como um eixo do currículo, avança que os bebês e as crianças apoiam-se nos processos imaginativos e criativos para aprender. Dessa forma, a aprendizagem não se dá pela transmissão da informação, mas por meio das interações, o outro eixo do nosso currículo.

Frise-se a importância das interações entre as crianças, pois, como descobriu Florestan Fernandes (1978), nos grupos de crianças são produzidos saberes sobre a cultura e as relações sociais que são ponto de apoio para transformações geracionais. Destaca-se também que, para o sociólogo, os grupos de crianças criam suas próprias regras sociais, portanto, a interação entre os pares é um elemento de inserção da criança no mundo das relações sociais. Por isso, a equipe do Cmei Fúlvia Rosemberg, na cidade universitária, organiza um momento da jornada chamado Acolhimento, quando as crianças compartilham experiências e vivências no espaço externo coberto, denominado Praça, em que todas as crianças de todas as idades participam. É um lugar de encontros com os adultos, mas, principalmente, entre as crianças.

Assinala-se que, em todas as experiências, as necessidades e os interesses das crianças estão no centro do planejamento das professoras; essa é uma consequência teórico-prática da ideia da criança





como o centro do currículo, como sugerem as Dcnei, e do currículo ampliado presente nas Orientações Curriculares da Educação Infantil de Maceió e reafirmado pelo RCM.

Outro elemento importante para se destacar aqui, e que constitui uma especificidade da Educação Infantil, é o papel das famílias. Sabe-se que o nosso currículo define o cuidado compartilhado entre a instituição e as famílias. Dessa forma, é importante promover momentos e estratégias, para que as famílias possam participar do cuidado e da educação que a instituição oferece. Por isso, no projeto “Detetives da Natureza”, os pais foram convidados “[...] para sistematizar nossas descobertas, montando um importante laboratório que potencializou a investigação” (Relato do Cmei Fúlvia Rosemberg, 2020).

Já é notório que a BNCC para a Educação infantil apresenta direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem. As perguntas que muitos profissionais da Educação Infantil se fazem são as seguintes: é possível articular a BNCC com as Dcnei? E se existem articulações, quais seriam elas?

A partir dos princípios éticos, políticos e estéticos anunciados nas Dcnei, na BNCC foram propostos seis grandes direitos de aprendizagem, já citados neste Referencial: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se. Sendo as Dcnei um currículo embasado na ideia das múltiplas linguagens, há na estrutura curricular uma multiplicidade de experiências que as instituições que atendem a crianças de até 5 anos poderiam organizar em módulos, centros ou campos de experiência, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009:

[...] conhecimento de si e do mundo [...]; [...] diferentes linguagens e vários gêneros e formas de expressão; [...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita,



e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais escritos; [...] relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; [...] possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; [...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] 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 [...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 21).

A proposta da BNCC busca sistematizar as experiências e conhecimentos previstos no artigo n.º 9 das Dcnei nos campos de experiência: (I) **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**; (II) o **Eu, o Outro e Nós**; (III) **Corpo, Gestos e Movimentos**; (IV) **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**; (V) **Traços, Sons, Cores e Imagens** (BRASIL, 2017, p. 25).

Para organizar a prática pedagógica com as crianças sobre os campos de experiência, em primeiro lugar é preciso ter em mente que os direitos de aprendizagem precisam ser respeitados. Por conseguinte, a concepção da criança forte e capaz, que se manifesta com inteireza ante os fenômenos do mundo – com seu corpo, cognição e afeto, ou seja, de forma integral – faz-nos deduzir que o que se propõe para e com as crianças acionará mais de um campo de experiência. Por isso, o cotidiano da Educação Infantil, tomando a pers-





pectiva dos campos de experiência, é sempre intercampos.

Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – tomando a criança como centro do currículo e a ideia do currículo ampliado –, esses não são fixados pelo professor antes das ações planejadas serem realizadas com as crianças. Ao contrário, o professor analisa seus registros, que versam sobre a vida do cotidiano com os bebês e as crianças, verifica os campos acionados e quais objetivos foram alcançados. Assim, os elementos curriculares – direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem – postos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil não podem ser tomados isoladamente.

Apresenta-se agora a experiência “Chá Literário”, que teve a primeira versão ideada pela professora Lenice, com os encontros com várias linguagens da arte e literatura do Cmei Casada Amizade, em busca da análise da presença dos elementos curriculares propostos pela BNCC.

Embora a experiência “Chá Literário” pressuponha que, na ampla inserção de livros e insumos disponíveis nas culturas do escrito para a interação social das crianças com seus pares e os adultos que as cercam, haja predominância dos campos **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** – vivenciados nas múltiplas possibilidades de linguagens que circulam o projeto – e **o Eu, o Outro e Nós**, na construção e reconhecimento de imagem positiva de si mesma, seus pares e adultos, os outros campos de experiências, **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, Traços, Sons, Cores e Formas e Corpo, Gestos e Movimentos**, estão intrinsecamente ligados em um ambiente acolhedor e são perceptíveis nas narrativas físicas, psicológicas e sociais que emanam dos atores no desenrolar do projeto.



As crianças participaram ativamente do projeto, desde o planejamento à organização dos espaços, nas escolhas dos gêneros literários disponíveis, no acervo das fantasias, no preparo dos chás, na organização dos móveis, na formação de grupos de trabalho etc.

Por exemplo, ao aquecer o chá foi possível verificar elementos suficientes para discorrer acerca das transformações químicas decorrentes do calor do fogo. O que a mudança de temperatura provoca? Como mensurar as sensações que a imagem potente de um ambiente ricamente projetado e organizado podem exercer na criança?

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004, p. 35).

Deve ser destacado o requinte estético da organização da mesa do chá, com louças de porcelana, com a toalha florida, chás, biscoitos e bolos, que formaram um conjunto que se harmonizava, provocando sensações prazerosas, tudo disponível para o uso real pelas crianças. Visão que provocou o espanto registrado na indagação de Beatriz, de 5 anos: “Tia, podemos usar essas xícaras de vidro? E se quebrar?”.

Havia a possibilidade de quebrar alguma peça? Sim, mas a equipe acreditou nas crianças e observou, maravilhada, “a delicadeza de algumas crianças ao levar a xícara de porcelana à boca” – como observou a coordenadora pedagógica Gelsiane –, combinação estética carregada de história construída pelo tempo, marcada na porcelana





emprestada pela sogra da professora Lenice, porcelana com valor sentimental, pois foi presente de casamento.

As transformações ocorriam, à medida que os chás se tornaram patrimônio de encontros, de descobertas prazerosas nas narrativas, nas emoções, na generosidade entre as culturas sem preconceito, em que as crianças se inspiram nos modelos dos adultos e se fortalecem quando dão identidade própria ao fazer do adulto. O ambiente de encontros do chá literário, organizado pelos adultos e pelas crianças, permite a imersão na cultura que acolhe a infância. Nos depoimentos da professora Luana: “Fico feliz de participar do chá literário, porque é uma experiência que tem a voz e a cara da criança ... um chá nunca é igual... a cada chá novas experiências”; e do auxiliar de sala Anisson: “Antes as crianças só comiam, mas com o chá vai além de comer... elas comem, tomam o chá e se divertem”.

A experiência do Cmei Rosane Collor, situado no bairro de Jacintinho, que atende a 144 crianças de 3 a 5 anos, nos dois turnos, tem parceria com as famílias e a comunidade do entorno. Com o projeto “Nossa Arte Vai ao Bairro” as crianças são inseridas em um estudo auspicioso sobre as artes plásticas, em um ambiente organizado como um banquete, na jornada semanal. É o ambiente que convida as crianças a vivenciarem as sensações de pincelar nas artes.

As pinturas criadas pelas crianças são tão fascinantes que surgiu a ideia de levá-las para fora do interior do Cmei. Assim, organizaram a primeira exposição em uma instituição do bairro; o posto de saúde foi o escolhido como espaço privilegiado devido à grande circulação diária de pessoas. As crianças não esconderam a euforia em divulgar seus trabalhos no posto de saúde, na perspectiva de haver outras pessoas apreciando e reconhecendo suas obras. Essa validação aguçou a capacidade avaliativa das crianças no reconhecimento de si mesmas como produtoras e criativas; suas produções receberam o



valor de destaque entre um espaço de arte reservado aos adultos. O que elas nos presentearão no futuro, com suas criações?

A equipe de professoras e demais funcionários foram liderados pela coordenadora pedagógica Ana Paula Feitosa, que, com maestria, tem organizado os encontros formativos no Cmei, no sentido de empoderar a equipe para potencializar o trabalho pedagógico com as crianças.

A partir das experiências descritas nos relatos é possível dizer que elas respeitam os seis direitos de aprendizagem⁸. As crianças puderam conviver com adultos, crianças da mesma idade e de idades diferentes; brincar com objetos diferentes; participar do planejamento da atividade, explorar novos objetos, relações, elementos da natureza; expressaram-se e conheceram mais sobre o mundo. Quando se respeitam as formas próprias das crianças de aprender, elas conhecem mais a si mesmas.

Em relação aos campos de experiência acionados, ainda conforme a BNCC:

- na experiência “Era uma Vez... uma Caixa” – os campos **Corpo, Gestos e Movimentos** e **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** são mais proeminentes;
- na experiência “Detetives da Natureza” – os campos **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** e **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** se destacam;
- na experiência “Interagindo e Percebendo as Diferenças” – os

8 De acordo com a BNCC: Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se** (BRASIL, 2017, p. 25, grifos nossos).





campos **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e o Eu, o Outro e o Nós** dialogam mais fortemente entre si, destacando-se dos outros campos;

- na experiência “Nossa Arte Vai ao Bairro” – no primeiro olhar, destacam-se os campos **Traços, Sons, Cores e Formas e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**;
- na experiência “Chá Literário” – destacam-se os campos **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**.

Observando-se as experiências com uma visão analítica e criteriosa, pode-se identificar que os campos de experiências dialogam entre si em todas as experiências, formando intercampos, e que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento evocam no desenrolar das experiências.

Em conjunto, pode-se dizer que as vivências das experiências nas atividades planejadas, com e para as crianças, no cotidiano dos Cmeis, acionam a totalidade dos campos propostos pela BNCC, envolvendo os elementos curriculares presentes nas práticas pedagógicas que tenham as crianças como centro e respeitem suas formas próprias de aprender.



1.2.4 AS EXPERIÊNCIAS EM CAMPO

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM CAMPO INTERAGINDO E PERCEBENDO AS DIFERENÇAS

Centro Municipal de Educação Infantil Fúlvia Maria de Barros
Mott Rosemberg

Diretora: Cláudia Alves Couto de Souza

Vice-diretora: Lucineide da Silva

Coordenadora: Rozana Machado Bandeira de Melo

Professoras: Angélica Mayra Santos Santana, Maria Laleska
Gomes da Silva

Projeto desenvolvido com crianças de 1 ano e 7 meses a 2 anos a 11 meses

COMO ACONTECEU?

O Cmei Fúlvia Rosemberg fica localizado na Av. Alice Carolina, s/n.º – Cidade Universitária, Maceió. É um empreendimento do governo federal e municipal (Proinfância), atende a um total de 163 crianças em idade de creche – 0 a 3 anos e 11 meses (horário integral); e pré-escola – 4 a 5 anos e 11 meses (horário parcial).

Figura 6 - A Fachada do Cmei Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, 2019



Fonte: Rozana Machado Bandeira de Melo - Coordenadora Pedagógica do Cmei (2019).





No Cmei, o trabalho pedagógico é desenvolvido de acordo com as Orientações Curriculares do Município de Maceió, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando atender às necessidades das crianças pertinentes a cada faixa etária, bem como considerando os interesses apontados por elas durante o cotidiano e valorizando as descobertas infantis.

O Cmei defende o protagonismo infantil e o direito a uma educação de qualidade para além do que apregoam os documentos oficiais. Delibera sobre a visão da criança e natureza e sobre o papel da família no cotidiano brincante do Cmei, seu papel socioeducativo, cultural, político e ambiental, bem como sua organização interna e gestão curricular para subsidiar a sua Proposta Pedagógica – que é o alicerce das ações educativas.

O Cmei Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg vem construindo uma história que se consolida a cada dia que passa, conforme apontam os aspectos aqui apresentados sobre sua história recente na Educação Infantil, o contexto em que se acha inserida, seus objetivos e as ações internas desenvolvidas pela equipe, estagiários e colaboradores.

É importante destacar que na instituição existe uma fase chamada de Período de Acolhimento: nesse tempo, as experiências são compartilhadas pelas crianças, havendo um momento de conhecimento dos espaços/ambientes. Essas propostas são desenvolvidas na Praça (nome dado ao espaço do pátio coberto).

A ORGANIZAÇÃO DA JORNADA CHAMADA ACOLHIMENTO, QUANDO AS CRIANÇAS COMPARTILHAM EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO ESPAÇO EXTERNO COBERTO, CHAMADO PRAÇA, EM QUE TODAS DE TODAS AS IDADES PARTICIPAM. É UM LUGAR DE ENCONTROS COM OS ADULTOS TAMBÉM, MAS, PRINCIPALMENTE, ENTRE AS CRIANÇAS.



Figura 7 - O Espaço da Praça



Fonte: Rozana Machado Bandeira de Melo – Coordenadora Pedagógica do Cmei (2019).

Figura 8 - Detalhe do Espaço da Praça



Fonte: Rozana Machado Bandeira de Melo – Coordenadora Pedagógica do Cmei (2019).

Considerando o espelho como um importante instrumento na Educação Infantil, e ao ser observado o constante interesse do grupo de crianças do berçário II, que é composto por 12 crianças com idade entre 1 e 2 anos, em interagir e brincar em frente ao espelho colado no espaço de referência, foi organizada e desenvolvida pela professora uma experiência com uma caixa-surpresa que tinha um espelho colado no fundo, que possibilitava a esse grupo interagir e se familiarizar com a própria imagem e, posteriormente, perceber as diferenças visuais causadas pela utilização de algum adereço.

A experiência da caixa-surpresa foi iniciada em uma roda, sendo passada uma caixa tampada, com fácil abertura pela mão das crianças, uma a uma. Jhêssica foi a primeira criança que recebeu a caixa e logo a abriu. Ao perceber que no fundo havia um espelho colado, já começou a sorrir e a colocar a cabeça dentro da caixa.





A maioria das crianças reagiu de maneira semelhante à de Jhébica, colocando a cabeça dentro da caixa.

**A CRIANÇA, AO VER A SUA IMAGEM REFLETIDA NO
ESPELHO, PERCEBE-SE A SI MESMA.**

Figuras 9 - Momentos da Experiência “Caixa-Surpresa” com Jhébica



Fonte: Angélica Mayra Santos Santana – Professora do Cmei (2019).

Amelie, ao perceber sua imagem refletida, apontou para dentro da caixa e disse seu nome: “Meli, Meli” (como costuma falar).

Conforme as crianças iam explorando a caixa, nós, educadoras, perguntávamos quem era que estava aparecendo no espelho; algumas crianças conseguiram verbalizar parte do nome, outras apontavam para dentro da caixa.

Passado esse momento, foi apresentada às crianças uma segunda caixa, também tampada, que possuía alguns adereços: óculos de plástico, chapéu de palha, tiara e laço de cabelo, colar havaiano, fone grande de ouvido, entre outros.





No momento da apreciação do conteúdo da segunda caixa, houve disputa pelos adereços entre as crianças, sendo necessária a intervenção das educadoras por meio de conversa, enfatizando que os materiais deviam ser compartilhados entre as crianças, de forma que cada um respeitasse o tempo e o espaço do outro, sem tomar os brinquedos ou agir de forma agressiva (como uma das crianças se portou).

Durante a exploração dos adereços em frente ao espelho, foi possível observar que as crianças perceberam com facilidade a diferença da imagem refletida com e sem o adereço.

Figuras 10 - Momentos da Experiência “Caixa-Surpresa” com Amelie



Fonte: Angélica Mayra Santos Santana – Professora do Cmei (2019).

Nas primeiras duas imagens, é possível perceber que Amelie colocou os óculos, se olhou no espelho e, posteriormente, suspendeu-os, tirando-os da face; ela repetiu essa ação várias vezes, demonstrando que percebeu a diferença na imagem de quando estava sem o adereço para quando o pôs e, inclusive, pegou o chapéu que estava disponível e o colocou na cabeça de uma das educadoras e, rapidamente, trouxe

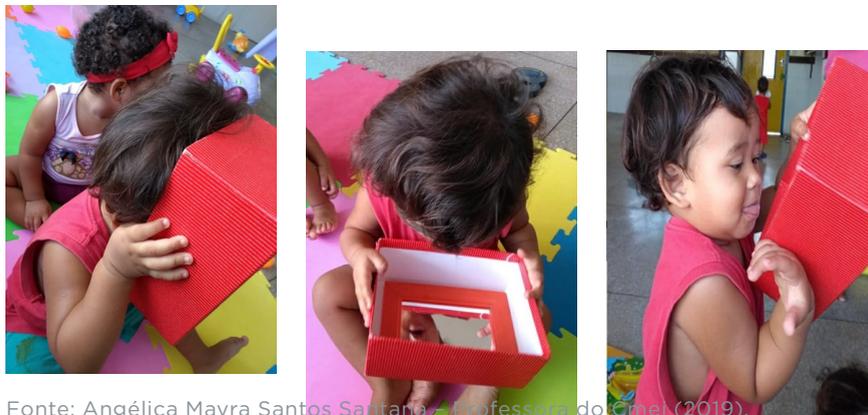




o espelho e o posicionou diante da professora escolhida, para que ela também percebesse que estava com algo novo.

Nas duas imagens seguintes, Jhébica, ao colocar o colar havaiano, primeiro ficou desfilando pelo espaço de referência; depois do nosso convite, se olhou no espelho e, ao perceber o adereço, deu uma risada, ficou puxando-o para tirá-lo; quando conseguiu, ficou querendo colocar no pescoço das outras crianças (mesmo sem elas aceitarem).

Figuras 11 – Momentos da Experiência “Caixa-Surpresa” com Guilherme



Fonte: Angélica Mayra Santos Santana – Professora do Cmel (2019).

Guilherme, que aparece nas imagens acima, não quis usar os adereços, mas quando as crianças desprezaram a caixa com o espelho, ele a resgatou e ficou fazendo caras, bocas e sons em frente ao objeto.

A experiência da caixa-surpresa foi bem significativa para o nosso grupo do berçário II, considerando que as crianças interagiram, criaram e solucionaram conflitos, com a ajuda das educadoras, que perceberam, visualmente, as diferenças provocadas pela utilização de adereços. Essa experiência durou 25 minutos, foi avaliada por meio da observação das educadoras e foi registrada por fotografias e





escrita descritiva no caderno de registro das experiências diárias da educadora de referência.

Observou-se que a experiência envolveu, principalmente, os campos de experiência: **Eu, o Outro e o Nós** e **Corpo, Gestos e Movimentos**, uma vez que evidenciou o reconhecimento do eu, a convivência com o outro e estimulou a criatividade e a exploração do corpo.

Os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC também são contemplados nessa experiência; o primeiro deles é **conviver** – o qual está presente no desenvolvimento de propostas em grupo (como é o caso dessa experiência) e no compartilhamento de materiais, respeito e reconhecimento do espaço do outro. O segundo deles é **brincar** – que envolve a brincadeira de diversas formas, e nesse caso, buscou ampliar a imaginação, a criatividade por meio do corpo, expressão, imitação e relacionamento com o outro. O brincar também é garantido à medida que a educadora de referência pensou, organizou e disponibilizou materiais com intencionalidade. O terceiro deles é **participar** – direito que, com base na BNCC, propõe a participação das famílias e das crianças em todos os processos, o que nós, do Cmei Fúlvia Rosemberg, costumamos fazer nas investigações. No caso dessa experiência, a participação se deu de forma mais significativa quando as crianças traziam para a brincadeira elementos do espaço de referência e esses eram acolhidos pelas educadoras. O quarto direito de aprendizagem proposto na BNCC, que também foi contemplado nessa experiência é **explorar** – nesse caso, foram explorados movimentos corporais, gestos, sons, objetos, entre outros. O quinto direito de aprendizagem previsto na base é **expressar** – na experiência, observou-se, por meio de diversas linguagens, ora nas surpresas das descobertas (semblante), ora na expressão oral a cada momento, que os materiais disponibilizados eram explorados. Por fim, o sexto e último direito de aprendizagem, que é **conhecer-se** –





que, por sua vez perpassa todo o nosso cotidiano, principalmente nas propostas com o uso do espelho, que ajuda as crianças a se perceberem, e no caso da experiência “Interagindo e Percebendo as Diferenças”, as crianças testaram possibilidades, perceberam e apreciaram as mudanças e, de modo geral, se observaram em frente ao espelho, fazendo caras, bocas, emitindo sons e até imitando “besouro”, como Guilherme, a criança que aparece nas Figuras 11.

O QUE COMPREENDEMOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA?

A estratégia de usar o espelho na proposta pedagógica foi pertinente, pois é um recurso que contribui para a noção do eu, auxilia na construção e na afirmação da imagem corporal das crianças, que poderão fantasiar-se, assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes e olhar-se, experimentando várias possibilidades de interação. A representação corporal é construída de forma processual e gradativa, nos três primeiros anos de vida, a partir da compreensão do corpo como uma unidade.

A criança, ao ver a sua imagem refletida no espelho, bem como a imagem de outras crianças, percebe-se a si mesma. Na experiência, Amelie repetiu a ação de colocar e tirar os óculos várias vezes, olhando-se no espelho, revelando a satisfação que a visão lhe proporcionava – uma imagem positiva de si mesma –, diz é “Meli, é Meli”. Usou o pronome na terceira pessoa do singular porque ainda não tem maturidade para colocar-se na língua como sujeito na primeira pessoa do singular.

Esse é um grande desafio para o(a) professor(a) de educação infantil: proporcionar eventos que permitam que as crianças, ainda pequenas, do berçário, participem de brincadeiras que satisfaçam as suas necessidades e aprimorem a curiosidade, a imaginação, a fantasia, e se posicione na língua, gradativamente, pelas interações



discursivas (BACKTIN, 1992). O(a) professor(a) é o elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e a brincadeira: exerce, dessa forma, a função pedagógica e social numa pedagogia que acolhe os saberes das crianças, ao mesmo tempo que promove desafios lúdicos.

PARA SABER MAIS

- ASSIM SE BRINCA – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Ana Oliva Marcílio. Ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Experiências).
- ASSIM SE FAZ ARTE – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Fabiane Brasileiro [et al.]. Ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Orientação).
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC-SEB, 2010.
- BRASIL Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Conse-d-Undime, 2017.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió. Maceió: Edufal, 2015.
- MELO, Rozana Machado Bandeira de. É brincando que se aprende: a experiência da Te-arte na educação infantil. Curitiba: Appris, 2015.





SEGUNDA EXPERIÊNCIA EM CAMPO ERA UMA VEZ... UMA CAIXA

Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria Aparecida Bezerra Nunes

Diretora: Thereza Christina Zottich Reis de Melo

Vice-diretora: Maria Rita da Silva

Coordenadora: Mary Lene Espíndola Viana

Professora: Michelle Pereira de Oliveira

Auxiliar (estagiária de pedagogia – Cesmac)⁹: Adriana Martins Cerqueira

Projeto desenvolvido com crianças de 12 meses a 18 meses

COMO ACONTECEU?

O Cmei Maria Aparecida Bezerra Nunes está situado no bairro Trapiche da Barra, região do litoral maceioense; é conhecido pelas belas praias, artesanato raro e o principal estádio de futebol, Rei Pelé (Trapichão). A comunidade vive, hegemonicamente, da pesca e do artesanato.

O Cmei atende, em período integral, a crianças de 1 ano a 3 anos e, em meio período, a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, para um total de 75 crianças. Os pais são artesãos, marisqueiras e pescadores.

9 Centro de Estudos Superiores de Maceió.



Figuras 12 – A Fachada do Cmei Maria Aparecida Bezerra Nunes, 2019



Fonte: Michelle Pereira de Oliveira – Professora do Cmei (2019).

Essa experiência nasceu a partir da ideia de ampliar a brincadeira das crianças do berçário com uma casinha de madeira que há na sala de áreas de interesse do Cmei, ambiente organizado com a intencionalidade de despertar a imaginação e a criatividade das crianças. Um convite aos pequeninos para explorarem os brinquedos de diversas maneiras, na construção das brincadeiras: entram pela porta e se penduram na janela, virando-se para o lado de fora, caindo sobre almofadas; usam blocos gigantes e panelas como base para entrar, escalando a janela; com panelas e o fogão, fazem comidinha; colocam bebês para dormir nas almofadas. É um lugar de encantamento.





A SALA DE BRINQUEDOS COM ÁREAS DE INTERESSE É O AMBIENTE PREFERIDO DAS CRIANÇAS. A CASA DE MADEIRA E A COZINHA SÃO OS ESPAÇOS MAIS DISPUTADOS POR ELAS.

Figuras 13 - A Sala de Brinquedo com Áreas de Interesse



Fonte: Semed (MACEIÓ, 2019).

Nesse contexto, visando estender essas vivências para a sala de referência, levamos uma caixa grande, com a intenção de construirmos uma casinha juntos. No entanto, antes de propor qualquer ação, a simples presença da CAIXA foi motivo suficiente para proporcionar um momento espetacular de experiência investigativa, descoberta e protagonismo entre os pequeninos.

Assim que a CAIXA foi colocada no centro da sala, houve muita euforia entre as crianças. Risos, gritos, gestos, sorrisos nos rostos, correria de um lado a outro. Imediatamente, iniciaram o reconhecimento daquele objeto, explorando-o de maneira totalmente independente e autônoma, sem esperar nenhum comando. O simples objeto, que viraria lixo, tornou-se possibilidade de aprendizagens.

A caixa foi colocada no chão com as duas extremidades abertas; rapidamente, as crianças a transformaram em um túnel. Sophia Helloa, de 1 ano 4 meses, e Larissa Manoela, de 1 ano e 3 meses, ficaram muito eufóricas, engatinhando, entravam e saíam correndo, sorrindo; pela outra extremidade, se levantavam e corriam até a ou-



tra abertura, repetindo a brincadeira, incansavelmente.

As meninas começaram a conversar entre si, numa linguagem comunicativa “eficiente” para a compreensão de ambas, apesar de estarem na fase inicial da “aquisição da linguagem verbal/oral”.

AS CRIANÇAS SE COMUNICAM COM MOVIMENTOS CORPORAIS, GESTUAIS E VERBAIS ENQUANTO EXPLORAM O ESPAÇO POR MEIO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA QUE LHES POSSIBILITA PERCEBEREM OS LIMITES DO SEU CORPO NA BRINCADEIRA DA QUAL PARTICIPAM.

Figuras 14 - Os Momentos da Experiência “Era Uma Vez... Uma Caixa”



Fonte: Michelle Pereira de Oliveira - Professora do Cmei (2019); Adriana Martins Cerqueira - Estagiária (2019).





Em meio a tanta alegria, as crianças se sentaram no centro da caixa e ali ficaram quietinhas, como num cantinho aconchegante, até que começaram a puxar as bandas, na tentativa de fechá-la, como uma porta ou janela. Nessa ocasião, Maria Anthonella, de 2 anos e 1 mês, virou-se para mim e disse: “Bóá, tia, fecha” (bora, tia, fecha), enquanto Samuel Roberto, de 1 ano e 6 meses, acenava com a mão dizendo “Xau”, puxando uma das bandas, já fechando “a porta”.

À medida que exploravam a caixa, novas possibilidades iam surgindo: engatinhando por dentro, a transformavam em túnel; abrindo e fechando as tampas, virava uma janela ou porta; quando a emborcavam, virava um carro ou esconderijo...; eram tantos sorrisos, gargalhadas, interações, descobertas... um momento mágico e muito significativo para todos.

Em certo momento, virei a posição da caixa, e a única abertura estava virada para cima. Rapidamente, Samuel Roberto, de 1 ano e 6 meses, começou a se pendurar e a escalar o objeto, movimentando as pernas bem rapidamente, na tentativa de entrar na caixa.

Eu estava sentada perto deles, segurando a caixa para que não desmontasse, e comecei a cantar:

*A JANELINHA FECHA, QUANDO ESTÁ CHOVENDO, A
JANELINHA ABRE QUANDO O SOL ESTÁ APARECENDO”, ATÉ
CHEGAR AO REFRÃO, “PRA LÁ, PRA CÁ; PRA LÁ, PRA CÁ,
PRA LÁ.*

**“BIU, XÔ” (ABRIU, FECHOU), DISSE, RICARDO EMANOEL,
DE 1 ANO E 6 MESES, ABRINDO E FECHANDO AS BANDAS/
TAMPAS DA CAIXA.**



Figura 15 – Momento da Experiência “Era Uma vez... Uma Caixa”



Fonte: Adriana Martins Cerqueira – Estagiária (2019).

A caixa, que seria transformada em uma casa, na minha perspectiva, sob o olhar e a imaginação das crianças transformou-se em túnel, carro, esconderijo, baú, cantinho aconchegante de brincadeiras e interações e muita diversão.

O convite de Maria Anthonella, “Bóá, tia, fecha”, abriu-se e transformou-se em possibilidades de descoberta para nossas crianças.

A experiência aqui descrita permite refletir que é possível propor uma ação pedagógica com intencionalidade, sem a necessidade de trazer para o planejamento os objetivos listados na BNCC ou delimitar campos de experiência, uma vez que, mesmo que um campo se sobressaia, os demais estarão presentes, na composição do todo e de maneira interligada, pois, por meio da observação e da documentação pedagógica, foi possível registrar a presença de todos eles. **O Eu, o Outro e o Nós:** nas interações e no respeito entre as crianças, durante toda a brincadeira; nas descobertas individuais e coletivas que ali fizeram, explorando o objeto, as músicas, a imaginação; e





nas escolhas individuais. **Corpo, Gestos e Movimentos:** explorando formas diversas de se deslocarem no espaço: se agachando, engatinhando, correndo por dentro, abrindo e fechando as janelas, rolando, pelo chão, se pendurando na caixa; imitando umas às outras; participando ativamente com expressões corporais. **Traços, Sons, Cores e Formas:** na participação de momentos musicais e na reprodução das músicas cantadas durante a experiência, na exploração do objeto em si (a caixa). **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:** na curiosidade, na repetição de falas, nos diálogos entre si, mesmo não totalmente compreensíveis para o adulto, no faz de conta. **Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações:** explorando o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

Pode-se dizer que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram acessados quando, no movimento com o objeto caixa, as crianças se expressaram, brincaram, conviveram com adultos e em pares, na exploração do objeto no ambiente; e o tempo em que escalavam a caixa favoreceu o conhecimento dos limites de seu corpo. À medida que se permitia que tivessem autonomia para criar a brincadeira, foram protagonistas, demonstrando que crianças bem pequenas são capazes de construir conhecimento social pela participação colaborativa.

O QUE COMPREENDEMOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA?

Na experiência relatada, é importante ressaltar a sensibilidade, a escuta atenta da professora, ao permitir que crianças tão pequenas fossem protagonistas da ação educativa, que testassem os limites de seu corpo em relação ao objeto “caixa” no deslocamento espacial, ao experimentar entrar e sair da caixa, no primeiro momento intuitivo, mas depois intencional ao repetir a ação prazerosa.

No convite de Maria Anthonella, “Bóia, tia, fecha”, evidencia-se a riqueza da comunicação que exerce o fator principal: fazer-se com-



preender na língua como sujeito falante, apesar de estar com os seus pares na fase inicial da aquisição da linguagem verbal/oral.

A ação mediadora da professora, ao acrescentar a música ao movimento de “abrir e fechar a janela”, valida e encoraja o jogo simbólico na ação das crianças, tão importante nas brincadeiras. É o corpo em ação imaginativa, espacial e temporal, que se comunica consigo mesmo e com o outro em movimento significativo.

Nessa prática descrita, apesar de haver predominância do campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, observam-se intercampos entre os outros campos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na BNCC.

PARA SABER MAIS

- ASSIM SE BRINCA – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Ana Oliva Marcílio. Ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapracá. Série Caderno de Experiências).
- ASSIM SE FAZ ARTE – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Fabiane Brasileiro [et al.]. Ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapracá. Série Caderno de Orientação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Consead-Undime, 2017.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió. Maceió: Edufal, 2015.





TERCEIRA EXPERIÊNCIA EM CAMPO NOSSA ARTE VAI AO BAIRRO

Centro Municipal de Educação Infantil Rosane Collor

Diretora: Rita de Cássia Aciole Casado

Vice-diretora: Maria Eroneide Santos

Coordenadora: Ana Paula Araújo Feitosa de Menezes

Professoras: Josiene Muniz Campos, Nelma Oliveira Lessa, Eleni Feijó de Lima, Nara Rísia Casado de Paiva, Ana Maria da Rocha e Ana Paula Barros Costa.

Projeto desenvolvido com crianças de 3 a 5 anos

COMO ACONTECEU?

O Cmei Rosane Collor está situado no bairro de Jacintinho, em Maceió, e atende a 144 crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, nos dois turnos. A proposta pedagógica está embasada nas Dcnei, nas Ocei de Maceió (2015) e fortalecida pela BNCC (2017), de modo que na jornada semanal há a proposta de eventos de produção artística, nos quais os materiais são ofertados para as crianças, organizados como “um banquete”.

O projeto **Nossa Arte Vai ao Bairro** surgiu da apreciação das exposições das obras de artes visuais realizadas pelas crianças. O desejo de levar as produções de arte das crianças para outros espaços do bairro, como Posto de Saúde, lan house, padarias, farmácias, mercadinhos, entre outros, partiu da ideia de tornar visível para a comunidade externa as produções que as crianças realizavam, pela riqueza das obras, e que eram expostas apenas no espaço do Cmei para a apreciação das crianças, pais e algumas pessoas da comunidade.



Figura 16 – A Fachada Externa do Cmei Rosane Collor



Fonte: Ana Paula Araújo Feitosa de Menezes – Coordenadora Pedagógica (2019).

Figura 17 – A Fachada Interna do Cmei Rosane Collor



Fonte: Ana Paula Araújo Feitosa de Menezes – Coordenadora Pedagógica (2019).

A partir de 2013 e 2014, precisamente com o **Paralapraca**¹⁰ e com a reestruturação da formação ofertada pela Semed, fomos mudando nossa forma de olhar para as artes visuais: as professoras fazem uso do material de estudo do Baú PLPC, de forma sistemática nos momentos de horário de trabalho individual (HTPI) e Horário de trabalho coletivo (HTPC) (encontro de formação no Cmei), revezando-o por semana ou por mês.

10 “O Paralapraca é uma frente de formação de profissionais da educação infantil, realizado pela Avante – Educação e Mobilização Social, em parceria com as secretarias municipais de Educação, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Para isso, oferece formação continuada para formadores das Redes Municipais de Educação, valorizando os saberes de cada localidade e ampliando as referências teórico-práticas, a partir das orientações nacionais para o segmento” (PROGRAMA PARALAPRACA). Disponível em: <http://paralapraca.org.br/programa/>.



Destacamos o livro “300 propostas de artes visuais”, o caderno “Assim se faz arte – PLPC”, os sites “Caramba, Carambola”, “Tempo de Creche” e “Arapoti”, que nos auxiliam a modificar e ampliar nosso olhar sobre as artes, progressivamente. Estamos aprendendo, em processo de transformação coletiva, cada um no seu tempo pessoal e profissional, a respeitar o tempo, a potencialidade, a criatividade e o encantamento das crianças.

Figuras 18 - Organização do Espaço como Banquete - PLPC: Liberdade para Escolher e Criar



Fonte: Ana Paula Araújo Feitosa de Menezes - Coordenadora Pedagógica (2019).





O movimento de emergir nas experiências com artes plásticas duas vezes por semana possibilitou um repertório interessante de obras produzidas pelas crianças: elas são as autoras, as artistas. As professoras, articuladas com a coordenação pedagógica, planejam cuidadosamente sobre quais materiais disponibilizar para cada experiência.

A ideia é deixar os materiais disponíveis como “um banquete”, “um self-service”, “um eu me sirvo e crio, só ou em pares”, para que as crianças possam decidir quais agrupamentos, materiais e técnicas irão usar. São orientadas para a experimentação várias técnicas, como pintura com pincel, com dedos, com as mãos, com o corpo, desenho livre, escultura, colagens etc. Com o decorrer dos anos, o Cmei institucionalizou realizar duas exposições internas, por ano, com os trabalhos das crianças.

Figuras 19 – Momentos da Experiência “Nossa Arte Vai ao Bairro”



Fonte: Ana Paula Araújo Feitosa de Menezes – Coordenadora Pedagógica (2019).

Algumas propostas são planejadas pelas professoras a partir das assembleias com as crianças; outras, por elas mesmas e outras com a sugestão da coordenação. Geralmente, organizamos agrupamentos coletivos no pátio interno com os materiais escolhidos previamente (potes com tintas de diversas cores, seringas e papel 40 kg inteiro ou cortado em tiras largas, cartolina, papel A4, tecido, argila, folhas





e outros elementos da natureza, metais etc.). Nós nos permitimos reinventar a partir da escuta atenta das narrativas que surgem dos agrupamentos das crianças.

Elegemos para descrição, neste relato, o episódio em que dispusemos no pátio interno potes com tintas de diversas cores, seringas e papel 40 kg cortado em tiras largas, por ser o escolhido pelas crianças e equipe para levar para a exposição. Elas foram encaminhadas pelas professoras para o pátio e foram se organizando no chão, ao redor do material. Julia, bastante empolgada, falou, “Eba, ebaaa!”, ao ver o banquete, e seus colegas a acompanharam.

Figuras 20 – Momentos da Experiência “Nossa Arte Vai ao Bairro”



Fonte: Josiene Muniz Campos – Professora do Cmei (2019).





Foram misturando as tintas, concentradas na criação, encantando-se, surpresas com o efeito da tinta no papel e a mistura das cores que foram surgindo. As professoras e a coordenadora, com cadernos e celular nas mãos, realizaram registros fotográficos, vídeos e escritas dos diálogos.

“Eita, misturou tudo” (Francielle, 4 anos).

“Olhaaa! O meu tá ficando laranja” (Débora, 4 anos).

Levantavam o papel e observavam o entrelaçar das tintas, formando diversas nuances. Depois colocaram para secar com ajuda dos colegas.

Depois de levar a proposta de fazer a exposição em um estabelecimento do bairro para a equipe, juntamos as crianças em assembleia, como é de costume, conversamos com elas socializando a ideia, a qual foi acolhida com muito entusiasmo:

“Vai ser legal, vai ser diferente” (Alice, 4 anos).

“Tia, nós vamos de carro?” (Samuel, 4 anos), quis logo saber.

“As artes vão ficar famosas, hein” (Maria Paula, 4 anos).

“Tem que colocar nosso nome, senão as pessoas não vão saber” (Sophia, 5 anos).

“Se você tem ideia, você desenha essas coisas, coisas muito lindas da minha mente”. “Meu avô é pintor, e meu avô diz que vou ser pintor também” (Jaaziel, 5 anos).

Questionadas sobre como elas achavam que as pessoas iriam reagir ao ver as obras expostas nos estabelecimentos no bairro, Hadassa (4 anos) disparou: “Vão dizer: coisas lindas que a gente faz”.

Em outra assembleia com as turmas, falamos em alguns locais para nossa primeira exposição e, juntos, decidimos que seria no posto de saúde. Levamos o ofício com a solicitação para a responsável pelo posto, no que fomos prontamente atendidas.

Para essa primeira exposição, a arte escolhida pela equipe, mediante pesquisa nas jornadas, foi a pintura utilizando seringas e tinta guache diluída em água. Conversamos com as crianças do primeiro período informando que aquela produção seria exposta na Unidade de Saúde José Araújo Silva (Secretaria Municipal de Saúde), posto vizinho ao Cmei.



No dia de sair com as crianças, seguimos animadas para o posto de saúde, lá chegando, a diretora da unidade nos levou até o local onde poderíamos afixar as produções das crianças, que estavam ansiosas para ajudar a colocar sua arte em exposição. Logo foram se aproximando pessoas que aguardavam atendimento médico, para apreciar as obras.

Figuras 21 - Momentos da Experiência “Nossa Arte Vai ao Bairro”



Fonte: Josiene Muniz Campos - Professora do Cmei (2019).





Durante a exposição realizamos registros fotográficos, registros das falas das crianças e dos depoimentos de pessoas que circularam nos locais em que as obras ficaram expostas de 15 a 20 dias. No dia seguinte, em assembleia, conversando com as crianças sobre a ida ao posto:

“Foi legal colocar nossa arte lá” (Francielle, 4 anos) comentou.

”Foi legal, foi diferente” (Alice, 4 anos).

Dias depois...

“Tia, fui lá mostrar a nossa arte para a Clarinha” (Francielle, 4 anos). (Descobrimos que Clarinha é vizinha dela.)

Passados os dias, fomos retirar as produções, conforme combinado com a responsável pelo posto de saúde e, para nossa surpresa, a pedido, deixamos as produções expostas por mais um tempo e ouvimos os seguintes depoimentos do pessoal que trabalha na instituição de saúde:

“Eu achei lindo, muito interessante. Até parece que foi adulto que fez! As pessoas que vêm aqui ao posto também acharam muito bonito, as crianças estão de parabéns!” (Laura, Auxiliar de limpeza).

“Por que já vai tirar? É tão linda! Pensei que era pra sempre! As pessoas gostam tanto de olhar” (Luciene, Auxiliar de limpeza).

“Foi positivo, gostei! Achei muito interessante, até parece pintura de artista, fiquem à vontade quando quiserem trazer de novo”. (Bernadete, Coordenadora do posto de saúde).

Essa foi nossa primeira exposição no bairro, uma experiência singular, que remexeu toda a equipe do Cmei, as crianças e suas famílias e produziu encantamento nas pessoas que circulam diariamente no posto de saúde, local que inaugurou as exposições do bairro. Nossa arte alegrou o coração das pessoas que estavam com dor e das que aliviam a dor.





O QUE COMPREENDEMOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA?

Nas experiências que foram se realizando ao longo do processo, os Campos de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; o Eu, o outro e nós se entrelaçam e estão intimamente ligados, sem cortes.

As crianças constroem conhecimentos para a vida prática à medida que experimentam, levantam hipóteses e confrontam suas ideias com os pares e adultos. Elas se reconheceram como autoras, quando argumentaram “É preciso colocar o nome para saber quem fez” – é o reconhecimento autoral e da identidade individual na produção coletiva, a criança se percebe e se qualifica a partir do outro. O nome é a identidade particular do indivíduo.

A validação e apreciação das produções artísticas das crianças pelos profissionais do Cmei Rosane Collor permitem que elas se reconheçam artistas, primeiro, porque foi validada nos espaços do Cmei, nas exposições internas que fazem parte de sua organização curricular; segundo, porque foi validada mais uma vez, ao ser levada para a comunidade, por meio da exposição externa em sua primeira versão, que permitiu dar visibilidade às aprendizagens das crianças para outras pessoas, além dos espaços do Cmei. As obras também foram apreciadas e validadas pela comunidade.

O ambiente – cuidadosamente preparado como um banquete pela equipe pedagógica – convida à criatividade, à imaginação sem rupturas, sem limites, ao pensamento em ação criadora por meio de mãos e corpos que se misturam em aquarela de cores vibrantes. A exposição das obras das crianças permitiu um ambiente de trocas, numa linguagem comunicativa que dialogou com os espectadores que percorreram seus olhares nas produções que atestavam a autoria das crianças. Assim se faz arte em Maceió.



PARA SABER MAIS

- ASSIM SE BRINCA – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Ana Oliva Marcílio. Ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Experiências).
- àASSIM SE FAZ ARTE – INSTITUTO C & A e Avante. Educação e mobilização social. Textos de Fabiane Brasileiro [et al.]. Ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Orientação).
- àBRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- àBRASIL Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Consed-Undime, 2017.
- àCARAMBA, carambola: o brincar tá na escola! Centro de Estudos e Pesquisas (Cenpec). Educação, Cultura e Cidadania. 1 vídeo Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura. Patrocínio: Itaú, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU>.
- àMACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió. Maceió: Edufal, 2015.
- àTATIT, Ana Lúcia de Moraes; MACHADO, Maria Silvia Monteiro. 300 propostas em artes visuais. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.





QUARTA EXPERIÊNCIA EM CAMPO CHÁ LITERÁRIO

Centro Municipal de Educação Infantil

Diretora: Danielle Leal de Góis Monteiro

Vice-diretora: Jalma Lúcia Silva de Santos

Coordenadora: Gilsiane Martins dos Santos

Professoras: Lenice Ferreira Lira da Silva, Albani Ferreira da Silva, Eliane Maria Batista da Silva, Lina Amélia Gonzaga da Silva Alves, Gevânica da Silva Correia, Luana Maria Moreira dos Santos Mendonça, Cristina Pereira de Araújo

Projeto com crianças de 3 anos e 11 meses e 4 anos a 5 anos e 11 meses

COMO ACONTECEU?

“Semear vivências, cultivar histórias e colher saberes!”

Lenice Lira

O Cmei Casa da Amizade atende a 180 crianças de 3 anos e 11 meses e 4 anos a 5 anos e 11 meses, em horário parcial, nos dois períodos: da manhã e da tarde. Está localizado no bairro do Tabuleiro do Martins.

A ideia de criar um ambiente para a experiência do “Chá Literário” surgiu do desejo de proporcionar às crianças, e posteriormente às suas famílias, de forma lúdica e criativa, uma inserção brincante no maravilhoso mundo da literatura.

A experiência do Chá Literário teve início em 2015, a partir da proposta da professora Lenice Lira que, à época, assumia uma turma de Maternal II. O Chá Literário, que foi denominado pela docente de “Chá pra cá! Vem que eu te conto!”, foi realizado como um jogo simbólico, em que foram utilizados xícaras e pires de materiais re-



Figura 22 - A Fachada Externa do Cmei Casa da Amizade



Fonte: Danielly Leal -
Diretora do Cmei (2019).

Figura 23 - A Fachada Interna do Cmei Casa da Amizade



Fonte: Albani Ferreira da Silva
- Professora do Cmei (2019).

ciclados (potes de iogurtes, caixinhas e pratos de isopor, materiais encontrados no acervo da Sucatoteca¹¹), confeccionados pelas crianças com a professora e dispostos em um cantinho do Cmei, para as crianças utilizarem com autonomia.

11 Local em que florescem a invenção e a imaginação das crianças, por meio do uso de materiais recicláveis, com o fito de contribuir para a preservação do meio ambiente, e também oportuniza às crianças a criação de objetos, brinquedos, os quais utilizarão em suas brincadeiras individuais e coletivas.





Figuras 24 - Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva - Professora do Cmei (2019).

Semanalmente, esse cantinho era renovado com os chás, biscoitos e com os diversos gêneros textuais expostos nos painéis e na mala¹² do Paralapraca. Posteriormente, a organização do ambiente ganhou outros espaços, como as árvores e a calçada, a qual era coberta por um tecido de chita. Tudo era preparado com esmero, para encantar as crianças e conquistar os adultos para a leitura. Entre histórias contadas e lidas pela professora e pelas crianças, saboreavam os deliciosos biscoitinhos com os chás “preparados” com a participação dos pequeninos.

“E SE EU COLOCAR PORCELANA DE VERDADE? PEDI EMPRESTADO A MINHA SOGRA SEU BELO CONJUNTO DE PORCELANA, MEMÓRIA DE PRESENTE DE CASAMENTO, E, APESAR DE HAVER A POSSIBILIDADE DE QUEBRAR ALGUMA PEÇA, ELA NÃO NEGOU. FOI UM SUCESSO!” (PROFESSORA LENICE).

12 “Para trabalhar o projeto cada instituição recebe os seguintes materiais: uma mala com cadernos de experiência e orientação, Almanaque Paralapraca e Estação Paralapraca, DVDs e livros técnicos; e um baú com livros de literatura, CDs, tintas guache, bandinha infantil, fantoches, perucas, entre outros”. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/noticia/projeto-paralapraca-e-avaliado-em-natal/>.



Esses foram momentos de contemplação, leituras deleites, descobertas e de estarem juntos “pequenos” e “grandinhos”, para socializarem histórias – tanto do acervo literário do Cmei quanto das histórias que traziam na memória discursiva contada pelos pais/família.

A organização do ambiente em cenário brincante promoveu a imersão lúdica e o encantamento das crianças pelos variados gêneros literários, no colorido das páginas dos livros, nos sons que apareciam na interpretação das histórias lidas e contadas, na magia dos enredos, nos sabores variados dos chás e biscoitos. Assim, vínculos afetivos foram criados entre as crianças e os adultos, possibilitando a valorização da sua própria identidade, ao mesmo tempo que se reconheciam nas narrativas e respeitavam o tempo e espaço de fala e escuta do outro, na medida em que os eventos do chá literário se passavam. A organização de um ambiente rico e potente foi um convite para que as crianças pudessem se movimentar livremente e exercitar a sua corporeidade na exploração dos materiais disponíveis, para entrarem no jogo simbólico pela fantasia, pela criação, pela viagem na imaginação e na reinvenção de sua própria história.

As experiências proporcionadas pelo Chá Literário se tornaram mais potentes, ao aproximar as crianças de uma vivência real e permitir a viagem pelos Campos de Experiências. O acesso constante da criança ao material literário, também nos vários ambientes do Cmei – o toque, o cheiro, o passar das folhas, as pseudoleituras, as leituras feitas pela professora – permitiu que as crianças construíssem uma relação simbólica entre a literatura e os aspectos da vida cotidiana, formulando hipóteses sobre a leitura e escrita, a partir das transformações que o desenvolvimento e a aprendizagem da escuta e da fala articulam com o pensamento e a linguagem na interação verbal.





Figuras 25 – Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva – Professora do Cmei (2019).

Quando as crianças ouvem ou leem histórias passam a visualizar, de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de dor, perda, carinho, curiosidade: ensinam a pensar sobre a própria história, por isso, é fundamental que as crianças vivenciem essas experiências narrativas. Desse modo, é preciso que essas vivências lhes sejam oferecidas em ambientes potentes, com sugestões de materiais que permitam a visualização do pensamento simbólico, necessária para a materialização da ação, sobre como elas podem lidar com as questões da vida e crescer feliz. Ainda que em um conto de fadas existam o bem e o mal, essa narrativa oportuniza à criança criar relações com esses sentimentos, vivenciar as vitórias e derrotas ao criar para si um princípio moral e ético.



Figuras 26 - Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Maria Eluzia da Silva – Estagiária do Cmei (2019).

A experiência do “**Chá pra cá! Vem que eu te conto!**” deu tão certo que foi aprovada pela comunidade escolar e familiar, passando a fazer parte da jornada pedagógica organizada pelas professoras do Cmei Casa da Amizade, que se empenharam em trazer peças “de verdade”, todas de porcelana e lindíssimas, tornando as experiências mais diversificadas ao organizarem rotinas mais potencializadoras, com vivência real das crianças com o acervo literário, nos vários ambientes do Cmei. O **Chá** oportuniza às crianças experiências ricas e sofisticadas, com deguste de sabores de chás, biscoitos, literatura e boa conversa.



Figuras 27 - Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva - Professora do Cmei (2019).

Nas rodas de conversas em que ocorrem as assembleias para se escolher a temática que será executada, as crianças participam ativamente com a professora de referência da realização do planejamento. Ao se posicionarem quando tomam decisões, desenvolvem diferentes linguagens fundamentais para a elaboração de novos conhecimentos sobre a vida cotidiana. O momento da organização coletiva do ambiente é riquíssimo, pois juntos exploram os espaços nos quais irão organizar o chá, escolhem as cores das tolhas que irão colocar nas mesas, os objetos que irão compor esse cenário e as histórias que estarão disponíveis para leitura deleite. Essa organização é fundamental no universo infantil, porque contribui para o desenvolvimento da linguagem estética alinhada à poesia que emana do corpo infantil – que encontra o seu lugar no mundo por meio da brincadeira.

Na ocasião da apresentação do Chá Literário, como parte do currículo e da jornada, o ambiente foi organizado com todo o cuidado, com a intenção de fazer uma linda surpresa para os pais e as pessoas



da família das crianças. Foram dispostos em uma mesa xícaras, bules, garrafas, chaleiras, leiteiras e açucareiras, todos de porcelana, e um cardápio oferecendo diversos sabores de chá, biscoitos, gibis, contos de fadas, lendas, entre outros gêneros.

Figuras 28 - Momentos da Experiência “Chá Literário



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva – Professora do Cmei (2019).

Quando chegaram ao espaço, as crianças e os pais ficaram encantados com a organização criteriosa do ambiente. Puderam escolher o livro que gostariam de ler, o sabor dos biscoitos e a variedade de chás ofertados (erva-cidreira, camomila, maçã com canela, entre outros). Foram disponibilizados os sabores mais suaves e conhecidos pelas crianças. As demonstrações de entusiasmo, alegria e espontaneidade das crianças e dos adultos foram claramente percebidas e, em meio às leituras, aos golinhos de chá e à degustação de biscoitos, surgiam as falas e as narrativas das crianças e dos adultos, algumas dispostas a seguir:

“Tia, podemos usar essas xícaras de vidro? E se quebrar?” (Beatriz, 5 anos, 2.º período).





“Eu nunca participei de um chá literário. Este dia está sendo maravilhoso!”. (Gabriel, 5 anos, 2.º período).

“Tia, por que a senhora nunca trouxe essas xícaras lindas? Hoje foi muito bom tomar chá com os amigos e ler gibis” (Juliene, 5 anos, 2.º período).

“Tia, eu não gosto de chá, mas vou comer os biscoitos e ler, porque eu gosto do Cascão” (Renam, 5anos, 2.º período).

Nesse contexto é oportunizado a cada um expressar suas dúvidas, hipóteses, opiniões e questionamentos acerca do que foi colocado pelo grupo. Esse é o momento de estreitamento dos laços de escuta, de respeito ao tempo e ao espaço de cada um. Momento de conviver em um ambiente de construção diária, de tentativas de conhecer-se e de construir sua identidade pessoal, social e cultural; essa construção positiva da sua imagem e do seu grupo garantida nas interações significativas de afeto e de cuidado com o outro.

As crianças participam do chá literário em pequenos e grandes grupos, organizados por elas ou por adultos. Utilizam diferentes linguagens e ampliam o conhecimento de si mesmas e do outro, de maneira ampla e diversificada, ao ter acesso às produções culturais e emocionais expressas e consolidadas pela literatura, as quais permitem que elas se identifiquem com os personagens dos enredos quando expressam suas emoções no momento em que vivenciam a “experiência” e exploram sentimentos capazes de construir uma imagem positiva de si mesmas e do outro.

A liberdade proporcionada ali tem como finalidade permitir que a criança seja protagonista do processo de aprendizagem por meio das transformações ocorridas pela interação com o objeto de estudo, possibilitando-lhe expor sua opinião, sugerir ideias e dialogar com seus pares. Esse é o eixo de apoio para que nós, na qualidade de instituição de Educação Infantil, busquemos garantir que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos, conforme



a BNCC – **Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se** –, e os cinco campos de experiências – **o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** – dialoguem entre si a partir das possibilidades das linguagens que circulam em nosso Chá Literário, a fim de que, sem rupturas por área de conhecimento, os saberes dialoguem entre si harmoniosamente (BRASIL, 2017, p. 38).

AS CRIANÇAS E OS ADULTOS SÃO CONVIDADOS PARA SE FANTASIAR E ESCOLHER LIVREMENTE OS LIVROS QUE QUEREM LER, SERVEM-SE DOS CHÁS E DOS BISCOITOS; AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS MAIORES AJUDAM AS CRIANÇAS MENORES A SE SERVIREM E, JUNTAS, SABOREIAM OS CHÁS E OS BISCOITOS AO MESMO TEMPO QUE LEEM OS LIVROS DISPOSTOS NO ESPAÇO ORGANIZADO NO QUINTAL.
PROFESSORES BRINCANTES ENTRAM NO JOGO SIMBÓLICO.

Figuras 29 – Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva – Professora do Cmei; Maria Eluzia da Silva – Estagiária do Cmei (2019).





O encontro é organizado no nosso quintal, com mesas e cadeiras, louças de porcelana, sabores variados de chás, biscoitos e diversos gêneros textuais, tais como: gibis, parlendas, literatura de cordel, contos de fadas, poemas, entre outros. As professoras, junto com as crianças, escolhem um tema para preparar o espaço e o organizam com uma decoração relacionada ao tema escolhido, deixando o ambiente bastante atraente.

“É LINDA A CRIATIVIDADE E A FORÇA DE VONTADE DESSAS PROFISSIONAIS PARA FAZER ACONTECER ESSE MOMENTO, EM QUE ELAS ORGANIZAM TODO UM AMBIENTE HARMÔNICO, QUE NOS ENVOLVE POR COMPLETO, DEIXAM TUDO LINDO! ENFEITAM AS MESAS COM TOALHAS, XÍCARAS, BULES COM CHÁ, BISCOITOS, BOLOS... E CLARO, NOS DEIXAM RODEADOS DE LIVROS (NOSSA LITERATURA). E NESSE AMBIENTE TÃO AGRAVÁVEL E FAMILIAR, QUE NOS REMETEM AO GOSTINHO DE INFÂNCIA, ELAS NARRAM HISTÓRIAS PARA OS PEQUENOS E NÓS, OS PAIS, OUVIMOS E VOLTAMOS A SONHAR COMO AS CRIANÇAS”(SANDRA, MÃE DE MALU DO MATERNAL II).

Figuras 30 – Momentos da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva – Professora do Cmei (2019).

“FOI MUITO LEGAL, MÃE! VOCÊ OUVIU A HISTÓRIA QUE A TIA CONTOU? E TAMBÉM FOI MUITO BOM QUE VOCÊ HOJE FICOU NA MINHA ESCOLA E CONTOU HISTÓRIAS PRA MIM E PRA IZA” (MALU, MATERNAL II).

“ANTES AS CRIANÇAS SÓ COMIAM, MAS COM O CHÁ VAI ALÉM DE COMER... ELAS COMEM, TOMAM O CHÁ E SE DIVERTEM” (ANISSON, AUXILIAR DE SALA).





Figura 31 – Momento da Experiência “Chá Literário”



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva
– Professora do Cmei (2019).

Assim se realiza o nosso Chá Literário, um universo de possibilidades gerado para favorecer o gosto e a prática da leitura, um convite para que pessoas de todas as idades se maravilhem e mergulhem no mundo mágico e encantador dos livros, desafiando-nos a mantê-lo sempre inovador e convidativo. Um espaço em que as crianças exerçam a liberdade de ser feliz.

À medida que planejarmos o Chá Literário, temos o cuidado de organizar os espaços de forma que garantam ambientes que permitam a livre participação das crianças de modo a assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conhecer-se, brincar, conviver, expressar, explorar e participar, aliados aos cinco campos de experiências propostos na BNCC para a Educação Infantil, por meio das interações e brincadeira das Dcnei (BRASIL, 2009), Ocei (MACEIÓ, 2015) e RCM (MACEIÓ, 2020).

Essa proposta possibilita uma experiência recheada de cores, sabores, brincadeiras, interações e sensações que aguçam a curiosidade da criança e despertam seu desejo de querer vivenciar a experiência, ao mesmo tempo em que constrói uma identidade positiva de si mesma, à medida que lhe é permitido fazer suas escolhas, tomar





decisões, expressar desejos, como cidadãos ativos em sua cultura e no mundo. “É muito encantador observar as crianças sendo protagonistas das suas ações, podendo expressar-se livremente, seja por meio de uma história seja pela escolha de uma pedrinha no quintal para compor o cenário do chá” (professora Luana).

O QUE COMPREENDEMOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA?

As histórias narradas nos livros e nos contos orais permitem a perpetuação da história da humanidade. Possibilitam viagens para outros lugares, outros tempos, outras culturas, outras formas de ver, de ler, de pensar, imaginar e representar o pensamento. A leitura amplia o repertório de memória discursiva das crianças, alimenta a fantasia, primordial no processo de aquisição da linguagem, pois, ao ouvir a voz do outro, permite voltar-se para a própria subjetividade.

Os campos de experiências **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e o Eu, o Outro e Nós** comunicam-se na proposta de jornada organizada pelo Cmei Casa da Amizade. Onde um começa? E onde termina? O conhecimento se constitui por inteiro nas narrativas que são construídas e constituídas nas interações com os textos orais e escritos, mediadas pelos adultos, peças importantes no jogo da linguagem, verbal oral ou escrita. Esse profissional precisa ter gosto pela leitura, conceber a leitura como fonte de prazer e fruição.

É visível a paixão da equipe ao observar a forma atraente como organizam o ambiente, que permite a leitura com os olhos, com sentimentos, com o corpo, com o coração, com os sabores. “Memória de infância” nas palavras de Sandra, mãe de Malu. São essas memórias que Maceió deseja para as crianças: encontros fascinantes com a literatura que as capturem nos dias atuais, quando as tecnologias midiáticas são ofertadas às crianças em idade muito tenra, ainda bebês.



PARA SABER MAIS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ASSIM SE BRINCA – INSTITUTO C & A e Avante. **Educação e mobilização social**. Textos de Ana Oliva Marcílio. Ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Experiências).
- ASSIM SE FAZ ARTE – INSTITUTO C & A e Avante. **Educação e mobilização social**. Textos de Fabiane Brasileiro [et al.]. Ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série Caderno de Orientação).
- ASSIM SE FAZ LITERATURA – INSTITUTO C & A e Avante. **Educação e mobilização social**. Textos de Ana Oliva Marcílio. Ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. (Coleção Paralapraca. Série caderno de experiências).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Consed-Undime, 2017.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.





QUINTA EXPERIÊNCIA EM CAMPO DETETIVES DA NATUREZA

Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Lourdes Vieira

Diretora: Eulália Maria de Moraes Duarte

Vice-diretora: Evilnaide Nascimento de Oliveira Monteiro

Coordenadora: Erika Patrícia da Silva Gama

Professora: Eleusa Porongaba da Costa

Projeto desenvolvido com crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses

COMO ACONTECEU?

O Cmei Maria de Lourdes é localizado no Bairro Farol, no Parque Gonçalves Ledo, uma praça com árvores enormes e diversas plantas que formam um fantástico ecossistema, pois somos constantemente visitados por bichinhos que mexem com a imaginação e provoca a curiosidade investigativa das crianças-público, de 4 anos e 5 anos e 11 meses, que são atendidas em dois períodos, manhã e tarde.

Figuras 32 - A Fachada e Detalhe do Pátio Interno do Cmei Maria de Lourdes Vieira



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa –
Professora do Cmei (2019).



Alinhamos a potencialidade da praça com a horta que plantamos no Cmei com a participação da equipe, crianças e pais, para iniciar a investigação. Nessa perspectiva, partindo da escuta das crianças, iniciamos o projeto “Detetives da Natureza” e realizamos os primeiros passeios pela praça, para coletar informações que pudessem ser elaboradas num esquema de investigação. Contamos com a parceria da equipe do Cmei e de alguns pais para sistematizar nossas descobertas, montando um importante laboratório que potencializou a investigação.

Figura 33 - Momento da Experiência “Detetives da Natureza”



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa - Professora do Cmei (2019).

O QUE AS CRIANÇAS, COM SUA CURIOSIDADE INATA SOBRE OS MISTÉRIOS DA NATUREZA, PODEM DESCOBRIR, TENDO UMA LUPA PARA AMPLIAR SUA VISÃO INVESTIGATIVA SOBRE OS DETALHES DA DIVERSIDADE DE PLANTAS E BICHOS?





Figuras 34 - Momentos da Experiência “Detetives da Natureza”



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa - Professora do Cmei (2019).



Para construir o registro de investigação, decidimos que, antes e depois de cada passeio, faríamos uma assembleia para nortear a busca de novos conhecimentos, ação fundamental para que as crianças expressem as suas expectativas, ideias e levantamento de hipóteses. Essa ação permitiu que construíssemos um vasto registro: com fotos – tiradas pelas crianças e por mim; desenhos – feitos pelas crianças; registros – escritos pelas crianças e por mim; e vídeos, que garantiriam a redação da documentação para o portfólio da turma.

Depois de realizados vários passeios e coletas de informações, a horta foi o espaço eleito como importante laboratório que poten-





cializou a investigação, a interação e o diálogo com os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser garantidos para as crianças. Um lugar de encontro em que elas se encantavam a cada visita. Durante uma dessas visitas, Alaíde (5 anos) disse, com entusiasmo: “Estou vendo muitas borboletas, tem ali uma borboleta parada na folha”. Questionei: “E o que será que ela está fazendo?” Maria (5 anos) respondeu: “Comendo”. Questionei: “Será que a borboleta come folha?” E Débora (5 anos): “Olha, tem muitas folhas rasgadas e outras com bolinhas pretas”. As crianças se voltaram para verificar a descoberta de Débora.

A escuta das crianças foi muito importante, e a pergunta de Débora e todos aqueles questionamentos foram o ponto inicial para a investigação. Estávamos felizes naquele mundo de questionamentos e possibilidades desse rico espaço. Tínhamos encontrado nosso ponto de investigação.

Maevilly (5 anos): “As folhas do pé de maracujá estão diferentes”.

Questionei: “O que vocês acham que aconteceu com as folhas?”

Maria Clara (5 anos): “Foi o vento”.

Professora: “Será? Mas quem fez esses buracos?”

Ruth (5 anos): “Estou vendo uma lagarta”.

Professora: “Mas como são esses buracos?”

Débora: “Tia, tem uns grandes, outros pequenos”.

Questionei: “Quem colocou esses pontinhos pretos nas folhas?”





Figuras 35 – Momentos da Experiência “Detetives da Natureza”



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa – Professora do Cmei (2019).

Conversamos e decidimos recolher as folhas furadas com pontinhos pretos (ovos) e com uma lagarta pequena e levá-las para a sala de referência, para iniciarmos as investigações surgidas dos questionamentos, dando início a um novo ciclo de descobertas, movido por encantamento e renovação.

Na sala de referência, fizemos uma roda de conversa para decidir o que fazer com as folhas. Colocamos as folhas nas mesas e as selecionamos a partir das hipóteses que elas levantavam, montando assim uma série de questões que seriam respondidas durante todo o processo investigativo. Nessa etapa, fui a escriba das narrativas das crianças.





Figuras 36 - Momentos da Experiência “Detetives da Natureza”



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa – Professora do Cmei (2019).

**TODOS OS DIAS, UMA CRIANÇA SE APROXIMAVA DO POTE, OBSERVAVA E COMEÇAVA A DESCREVER O QUE VISUALIZAVA, ATRAINDO A ATENÇÃO DAS DEMAIS, E LOGO ESTAVAM REUNIDAS PARA DEBATER SOBRE COMO A LAGARTA CRESCIA.
DETETIVES EM AÇÃO!**

Depois de um período de observações, surgem as primeiras impressões:

Alaíde (5 anos): “A lagarta foi quem fez os buracos”.

Questionei: “É como ela fez esses buracos?”

Ruth (5 anos): “Comendo”.





Isabelly (5 anos): “Tem pontos pretos na folha, tia?”

Professora: “O que vocês acham?”

Maevilly: “Parecem bolinhas, eles ficam grande com a lupa”.

Maria (5 anos): “São ovos”.

Ruth: “Depois vira lagartinha”.

Aleandra: “É casulo”.

Professora: “E o que é casulo?”

Maria: “É uma casa que a lagarta faz para dormir”.

Professora: “O que acontece dentro do casulo?”

Aleandra: “Ela vira borboleta”.

Colocamos todas as folhas com lagartas e pontinhos pretos em um recipiente transparente para acompanharmos as transformações que poderiam ocorrer. A exploração das crianças se realizava com entusiasmo constante a cada nova descoberta: elas, munidas de lupa, se transformavam em detetives da natureza. Para acompanhar e registrar o desenvolvimento da lagarta realizaram atividades como desenhos, desde a folha, os ovos, a lagarta e a borboleta, e vídeos, mostrando como se passa essa transformação na natureza. Os dias foram passando, a lagarta cresceu; Maria: “Ela tem espinho, muitas pernas, umas listas laranja e gruda no pote”. Professora: “Como será que ela fica pendurada?” Maicon (5 anos): “Acho que a lagarta tem cola na boca”. E, enfim, o casulo apareceu...

Figuras 37 - Momentos da Experiência “Detetives da Natureza”





Fonte: Eleusa Porongaba da Costa – Professora do Cmei (2019).

RETORNAMOS VÁRIAS VEZES À HORTA PARA PROCURAR OUTRAS LAGARTAS DE CORES E ASPECTOS DIFERENTES, AÇÃO FUNDAMENTAL PARA FAZER COMPARAÇÃO E CONFRONTAR HIPÓTESES.

Maevilly: “A borboleta está dentro do casulo dormindo, depois ela sai”.

Professora: “Como será que ela sai?”

Alessâmara: “Rasgando”.

Professora: “Com a mão?”

Aleandra: “Não, a asa cresce e rasga o casulo”.

Maria: “Já sei, a borboleta coloca os ovos na folha, depois vira umas lagartas bem pequenininha, elas ficam gordas, comendo, muitas, muitas folhas, depois fica no casulo e depois uma borboleta”.

Professora: “O que será que a borboleta come?”

Alaíde: “Tia, o mel da flor”.

Produzimos um texto coletivo com as descobertas das crianças sobre o processo investigativo, que ocorreu desde os ovos na folha até o nascimento da borboleta, que recebeu o nome de Mel, ainda quando estava no casulo.

Depois de alguns dias, o casulo se rompeu e a borboleta Mel nas-





ceu. A euforia foi geral, começaram a observar suas cores e seus movimentos, afinal, Mel fazia parte de nós depois de um longo período de espera, observação, estudo, ansiedade, efusão, emoção e alegria. Decidimos soltá-la para a natureza.

Figuras 38 – Momentos da Experiência “Detetives da Natureza”



Fonte: Eleusa Porongaba da Costa – Professora do Cmei (2019).

Não guardamos as descobertas só para nós, convidamos as crianças das outras turmas para compartilhar nossas descobertas e alegria.

A reunião foi realizada no pátio onde apresentamos os resultados de nossa pesquisa e, juntos, soltamos Mel na natureza.

Disse Aleandra: “Sai, sai, voa, vá pra natureza...”.

Esse projeto promoveu a interação e a troca de experiências entre as crianças, visando à construção do conhecimento diante das incrí-





veis e inesquecíveis descobertas. Enfim, chegou o grande momento de devolver nossa Mel à natureza. O processo de investigação e descobertas não parou mais e, assim como a horta, as crianças cresceram, se desenvolveram e se transformaram.

O QUE COMPREENDEMOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA?

A pedagogia de projetos¹³ é uma estratégia fundamental para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, pois permite o diálogo permanente entre os vários saberes construídos pela humanidade, ao longo do tempo. Alia-se às novas hipóteses das crianças, sem que haja compartilhamento do conhecimento, de modo que os campos de experiências **o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** permeiem o desenrolar da investigação das crianças. A investigação foi mediada pela professora que, a partir da escuta atenta das crianças, organizou uma jornada metodológica acessível e objetiva, que permitiu fortalecer e fundamentar a investigação em caráter científico, sem, contudo, compartimentar o conhecimento.

O relato da experiência revela maior interface dos campos **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, o Eu,**

13 De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado” (BRASIL, 1998, p. 57).





o Outro e o Nós e Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, na identificação social das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com os objetos e instrumentos da pesquisa, quando desenvolvem narrativas próprias da infância que revelam a estreita relação com o pensamento e a linguagem. Elas são atentas às transformações que ocorrem no desenvolvimento dos ovos nas folhas, da fome exacerbada da lagarta até se transformar na borboleta Mel. Haveria relação linguística com o fato de que as borboletas se alimentam do mel, néctar das flores, para terem dado a ela esse nome? Ou há relação com a nomeação cultural das pessoas e coisas?

Não menos importantes, os campos **Traços, Sons, Cores e Formas e Corpo, Gestos e Movimentos**, que são evidenciados na manipulação dos diversos instrumentos que usaram para registrar suas ideias, usando seu corpo nas diversas possibilidades de investigação científica e cultural que o estudo prazeroso lhes proporcionou, conforme preconizam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Conviver com crianças e adultos, estabelecendo relações de afeto e companheirismo. Brincar, atribuindo significado prazeroso nas relações sociais. Participar ativamente do planejamento com adultos e outras crianças. Explorar palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, ampliando seus saberes sobre a cultura. Expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, levantando hipóteses por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se, ao construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si mesmas e de seus grupos de pertencimento.

A forma como a professora conduziu a investigação revela o



cuidado com o registro das narrativas das crianças, provocando-as numa constituição de comunicação dialógica. As vozes ecoam na alteridade sujeito, língua e sentido. O ato de acordarem em devolver a borboleta para a natureza evidencia o respeito pelos animais, a natureza, o meio ambiente. A horta tornou-se um tesouro de possibilidades para a investigação, um convite à exploração pelas crianças e adultos.

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC-SEB, 2010.
- BRASIL Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Consed-Undime, 2017.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Edefal, 2015. MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Edefal, 2015.
- GASPAR Cintia. **O ciclo de vida da borboleta**. 1 vídeo. (2min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exCoqCJQilo>. Acesso em: 13 ago. 2018.



1.2.5 A JORNADA DA CRIANÇA: INSPIRAÇÕES QUE PODEM SER VIVENCIADAS, SENTIDAS, DESENVOLVIDAS E APRENDIDAS

Figura 39 - A Jornada da Criança da Educação Infantil de Maceió



Fonte: Equipe
Técnica Educação
Infantil (2017).

Neste capítulo, serão apresentadas propostas consistentes e flexíveis de atividades e materiais que precisam compor a jornada nas instituições de Educação Infantil, contemplando o tempo subjetivo das crianças. As propostas apresentadas estão em conformidade com as Dcnei, que definem dois eixos norteadores para as práticas pedagógicas da educação infantil: as “interações e as brincadeiras” em seus princípios éticos, políticos e estéticos. Essas premissas são reforçadas pela BNCC, que está sustentada nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. E nos cinco campos de experiências: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas;





Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações. A BNCC e as Ocei, documento de transição elaborado para a rede municipal de Maceió, dialogam com essa concepção de infância e criança.

PODE-SE ACHAR O TEXTO NA ÍNTEGRA NAS OCEI DA RME DE MACEIÓ DE 2015, P. 162, E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE 2017, P. 38, 41-42.

Os princípios para a organização das jornadas de bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas estão pautados nas atividades:

- Cotidianas – São atividades educativas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagens e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância, a exemplo da entrada e o acolhimento das crianças na instituição; das ações voltadas à higiene e ao autocuidado (lavar as mãos, ir ao banheiro, escovar os dentes, banho, troca, no caso dos bebês, ajudar a arrumar as coisas), ao bem-estar (sono, descanso), à alimentação (café da manhã, almoço, lanche); e da saída da instituição.
- De Contensão – São atividades educativas que necessitam de um grande esforço intelectual, nomeadamente para a obtenção de conhecimento. Contensão é sinônimo de concentração, atenção, esforço, aplicação, dedicação e mobilização: atividades de pintura, colagem, modelagem, escrita, leitura, contação e dramatização de histórias, exibição de vídeos, jogos, atividades na roda e assembleias são alguns exemplos dessas atividades.



Figura 40 – O Cmei Casa de Amizade: Atividade de Reconto



Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva – Professora do Cmei (2019). (2019).

- De Expansão – São atividades que têm como característica a ação de expandir, aumentar, alargar, ampliar os movimentos corporais. São exemplos dessas atividades: a exploração dos ambientes naturais, os jogos simbólicos, o passeio e as brincadeiras nos parques, as brincadeiras livres e dirigidas, os movimentos de pular corda e elástico, correr, tomar banho de mangueira, organizar e limpar os espaços, soltar pipa, as atividades de música e dança, os circuitos, as atividades teatrais.

Figuras 41 – O Cmei José Madtton Vittor da Silva: Atividade de Passeio na Praia da Sereia no Litoral Norte





Fonte: Niergida Lúcia Brito Serafim - Coordenadora pedagógica do Cmei (2019).

- Na Área Interna e Externa – A organização do espaço, tempo e dos materiais é fundamental para poder proporcionar às crianças experimentações e aprendizagens nesses ambientes; para esse fim, esses elementos devem ser cuidadosamente organizados, de maneira que as áreas de interesse sejam bem definidas para acomodar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Uma atenção especial deverá estar voltada para a apropriação e diversificação desses materiais; outro aspecto a ser observado é a sua acessibilidade, buscando despertar o interesse e a escolha, mantendo as crianças em interação e brincadeiras durante toda a jornada. Pode-se organizar uma área com brinquedos de encaixe, outra para brincar de casinha, uma terceira para o desenho livre e um último de leitura. Devem ser separados também espaços com instrumentos musicais, com fantasias e outros brinquedos.



Figura 42 – O Cmei Casa da Amizade: Atividade de Investigação

Fonte: Lenice Ferreira Lira da Silva
- Professora do Cmei (2019).



Figura 43 – O Cmei Rodrigues Alves: Atividade Meleca de Beterraba



Fonte: Aline Cristina de Paula Borges
- Auxiliar de sala do Cmei (MACEIÓ,
2019).





- Em Pequenos e Grandes Grupos – É durante a prática de atividades em grupo que as crianças aprendem a lidar com perfis diferentes, fazer novas amizades e criar vínculos com pessoas próximas, assimilam o que é companheirismo, desenvolvem a tolerância e aperfeiçoam suas habilidades de comunicação e negociação. Com o tempo, elas descobrem que nem tudo gira em torno de si, e passam a aceitar derrotas e frustrações com a mesma tranquilidade com que vivenciam vitórias e experiências positivas. Atividades como o ABC das frutas, desenho e pintura a dedo, escultura com massa de modelar ou argila, teatro de fantoche, jogo de adivinhação, vôlei de lençol, oficina de carimbos e dado divertido são boas propostas para serem desenvolvidas em grupo.
- Iniciadas pelo Adulto – Os adultos que interagem com as crianças devem planejar propostas interessantes, ricas em diversidades, potentes, convidativas e familiares para elas, ofertando materiais suficientes para interações e trocas entre todas elas, trazendo conforto e segurança e buscando estabelecer bons vínculos entre adultos e crianças da instituição. Atividades como ouvir músicas infantis da cultura local, ofertar brinquedos de encaixe, o brincar simbólico de casinha, a disponibilização de materiais de pintura e gizes de cera em potinhos, a disposição de papel grande colado no chão e também na parede para a exploração do desenho livre, a organização de uma área de leitura aconchegante, com almofadas e colchonetes e livros de fácil manuseio para as crianças, e de uma área com instrumentos musicais com composição de fitas para acompanhar os movimentos corporais das crianças durante as danças, são sugestões que devem ser ofertadas como banquete pelos adultos da instituição.
- Iniciadas pelas Crianças – Devem estar incluídas na jornada diária e podem estar em tempos planejados ou não, no ambiente





interno ou externo, considerando os saberes das crianças, seus conhecimentos, seu patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

SUGESTÕES PARA JORNADA DOS BEBÊS DE 0 A 1 ANO E 6 MESES

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

- **Móviles Coloridos e Sonoros** – Uma estrutura que englobe texturas, volumes, cores, formas e cheiros e que esteja acessível aos bebês e ao seu toque.
- **Tapete de Exploração** – Estrutura feita com canos de PVC em formato de arco, com objetos pendurados acessíveis ao bebê e ao seu toque, montada sobre um tapete acolchoado e colorido.
- **Chocalhos** – São brinquedos sonoros confeccionados com latinhas, garrafas pet e embalagens de iogurtes, contendo, em seu interior, sementes, bolinhas e outros elementos que se movam e façam sons (garantir a vedação do material confeccionado para a segurança dos bebês).
- **Espelhos** – Na altura dos bebês e bem fixados nas paredes.
- **Livros** – Em material de tecido e plástico, para que os bebês possam manusear, construir narrativas nos espaços disponibilizados e para a hora do banho.
- **Cabanas e Casinhas** – Esconderijos com tecidos, lençóis, bambolês, mosquiteiros e outros materiais, ampliando e possibilitando a exploração, descobertas, imaginação, narrativas e momentos prazerosos para desenvolver inúmeras atividades.
- **Rodão ou Bacia** – Uma câmara de ar de pneu cheia, revestida com tecido acolchoado, em quatro cores: vermelho, azul, amarelo e verde. Ou uma bacia protegida com uma capa de plástico ou saco de tecido para sentar a criança. Na parte de cima do rodão



ou da bacia estão presos diferentes objetos, brinquedos e sacos de pano com pesos variados: grãos e materiais suaves. Os objetos devem ser presos no rodão ou na bacia de forma que possam ser colocados e retirados com facilidade, para que os objetos não sejam usados todos ao mesmo tempo. O rodão ou a bacia deve proporcionar um espaço aconchegante e estimulante para o bebê ou para a criança que tem dificuldade para ficar sentada. Um pequeno traveseiro ou macarrão pode servir de encosto.

BRINCADEIRAS PARA OS BEBÊS

- **Cesto de Tesouros** – Objetos variados de uso cotidiano das famílias, como: peneiras, tampas, esponjas, colheres, instrumentos musicais, casca de coco, objetos de cores variadas, funis, rolhas, frutas e legumes inteiros, sinos, dentre outros. Cuidado com a escolha dos objetos, evitando qualquer um que possa machucar os bebês (pode ser confeccionado em caixas de papelão firme ou de madeira e bacia de plástico).
- **Cadê meu Brinquedo?** – Esconder os brinquedos dos bebês para que, além de desafiar entreter e divertir, eles possam desenvolver algumas capacidades cognitivas importantes de noção de objeto, espaço e tempo.
- **Espelho, Espelho Meu** – Colocar o espelho na altura do bebê é mágico. Eles adoram a imagem de outros bebês. Mesmo que ele não se reconheça, o espelho é uma excelente estratégia para estimulá-lo.
- **Hora das Histórias** – Ler e contar histórias para os bebês é fundamental para o desenvolvimento da linguagem dos pequenos, e a leitura colabora para o fortalecimento dos vínculos.
- **Caixa Sensorial** – Em uma caixa de papelão, colocar alguns elementos sensoriais, como fitas, bolas, toalha, lenços, tecidos de diferentes texturas e cores que vão ajudar no desenvolvimento dos sentidos dos bebês.





- **Brincos e Acalantos** – São formas de brincar musicais características da primeira fase da criança. Os acalantos são cantados pelos adultos para tranquilizar e adormecer bebês e crianças pequenas, já os brincos são brincadeiras rítmicas, que têm como objetivo entreter, divertir e animar os bebês e as crianças (serra, serra, serrador, serra o papo do vovô; dedo mindinho, seu vizinho...).
- **Painel da natureza** – Painel de papelão com alguns itens, como folha, raiz, flor, terra... Coisas encontradas na natureza, de diferentes formas e texturas.
- **Brincadeiras com Areia** – As atividades podem ser desenvolvidas em tanques, caixas, bacias ou recipientes com areia, nos quais os bebês possam manusear, brincar e ampliar suas experiências sensoriais.
- **Brincando com Água** – Coloca-se uma bacia de água em frente aos bebês, com alguns objetos (baldes de praia, funil, rolhas etc.) e brinquedos (bonecas, animais de plásticos etc.) dentro. Deixa-se que eles explorem a bacia, esparramem a água e se divirtam com as novas sensações. (Essa atividade é mais para bebês que já se sustentam e sentam sozinhos, lá pelos seis meses.). Outras atividades são o banho de mangueira, as bolas de sabão, entre outras.
- **Expansão Curricular** – Planejar, sistematicamente, visitas a museus, praças, exposições de artes, apresentações culturais, feiras de artesanato, praias, parques, entre outros.



SUGESTÕES PARA JORNADA DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE 1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Organizar os espaços por áreas de interesse em toda a instituição (internos e externos)

- **Área da Casinha** – Reproduzir espaços de uma casa, com seus compartimentos, objetos e utensílios.
- **Área da Leitura** – Diferentes portadores de textos e gêneros textuais (gibis, livros: de literatura infantil, tridimensionais, de tecido e de plástico; enciclopédias, mapas, globo, lupas, revistas, livros de cordel etc.). Fantasias, adereços, objetos, fantoches, dedoches, maquiagens, perucas, chapéus, bolsas, óculos, colares, pulseiras etc.
- **Área de Construção** – Caixas de papelão de diferentes tamanhos e formas, copos, blocos lógicos, blocos de construção, brinquedos de encaixe.
- **Área de Artes** – Tintas de diferentes cores, pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, telas, argila, massa de modelar, esponjas, palitos de picolé, lixa, cartolinas, papel A4, papel 40 kg e outros.
- **Cabanas e Casinhas** – Confeccionar com tecidos, lençóis, bambolês, mosquiteiros e outros materiais, ampliando e possibilitando a exploração, descobertas, imaginação, narrativas e momentos prazerosos para desenvolver inúmeras atividades.
- **Materiais para Contagem, Agrupamentos, Reagrupamentos e Coleções** – Tampinhas, figurinhas, animais, miniaturas, blocos de madeira, sementes, entre outros.
- **Tapete de Atividades Sensoriais** – É uma estrutura que dispõe de uma série de elementos que servem para a criança brincar e





desenvolver os sentidos. Com mãos e pés, ela pode sentir as diferentes texturas, materiais e formas.

- **Ciranda das Cores** – Painel circular, feito de feltro, com 12 bolsos nas seguintes cores intercaladas: amarela, azul, verde e vermelha. Em cada bolso, há um objeto de uso comum ou um brinquedo com o qual a criança pode interagir: pentear, cortar, dar corda, apertar. Um deles é sonoro. A figura de cada brinquedo está estampada na frente do respectivo bolso. O painel possui duas alças e, quando dobrado, vira uma bolsa triangular.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- **Projeto Científico** – O projeto científico deve surgir da escuta da criança, seus interesses, suas hipóteses, do confronto das ideias e da reformulação do pensamento.
- **Jogos** – Quebra-cabeça, dominó, jogo de dama, xadrez, resta um, jogo da velha, pega-varetas, bingo, jogos de encaixe, memória, baralho, trilha, boliche, twister, entre outros.
- **Elementos da Natureza** – Organizar espaços, de preferência ao ar livre. Disponibilizar conchas, areia, pedrinhas, água, gravetos, folhas secas, terrários etc.
- **Atividades de Movimento** – Brincadeiras populares: bate-manteiga, passarás, passa o anel, boca de forno, sete pedras, garrafão, cinco Marias, queimado, sr. lobo, raposa, corda, amarelinha, esconde-esconde, elástico, jogos de mãos, entre outras.
- **O Circuito** – O trabalho com movimento tem como objetivo possibilitar às crianças se deslocarem com destreza ao andar, correr, pular, favorecendo o sentimento de confiança nas próprias atitudes motoras, além de desenvolver o equilíbrio, a agilidade, noção espacial e a segurança.
- **Arte** – Projetos ou atividades sequenciadas.
- **Expansão Curricular** – Planejar, sistematicamente, visitas a



museus, praças, exposições de artes, apresentações culturais, feiras de artesanato, praias, parques, entre outros.

- **Leitura de Parlendas**, cantigas de roda, contos de fadas, fábulas e outros gêneros textuais, explorando os diferentes espaços, e realizar atividades de construção dos personagens, com massa de modelar, argila, desenhos coletivos e individuais das narrativas, escrita do nome dos personagens com letras móveis.
- **Leitura e Dramatização** de histórias com a encenação de um teatro e participação das crianças e dos adultos.
- **Planejar Situações de Exploração** dos diferentes portadores de textos, a fim de que as crianças ampliem seu repertório e reflitam sobre as diferentes funções desses suportes textuais e suas principais características.
- **Planejar Situações de Leitura** nas quais o(a) professor(a) chame a atenção das crianças para determinadas palavras e expressões presentes nos textos e seus efeitos de sentido, com o propósito de fazê-las perceber a riqueza e a complexidade da linguagem que se usa para escrever, promovendo a ampliação do vocabulário e do repertório linguístico.
- **Planejar e Realizar Diariamente Situações de Leitura** nas quais o(a) professor(a) leia, com diferentes propósitos: buscar uma informação, compreender o que não ficou bem compreendido, apreciar o que está escrito, executar uma tarefa, dentre outros, a fim de que as crianças conheçam as características dos diferentes gêneros textuais.
- **Proporcionar Situações de Leitura** nas quais as crianças possam expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre os textos;
- **Propor Situações de Escrita Coletiva** nas quais as crianças elaborem oralmente suas ideias e o(a) professor(a) faça o registro, com a intenção de ajudá-las na organização discursiva.
- **Realizar Bingo de Palavras**, com o objetivo do reconhecimento





das letras de seu nome e dos colegas.

- **Propor Atividades** com texto lacunado/fatiado para trabalhar, coletivamente, com parlendas, músicas, poema, reescrita de textos conhecidos/memorizados, quadrinhas populares, tendo o professor como escriba e com escrita colaborativa.
- **Planejar Atividades** nas quais as crianças possam, nas interações entre elas e com os adultos, estabelecer relações de espaços, tempos e quantidades, tais como: calendário (dia, mês e ano), hora, temporalidade (dia, tarde, noite), contagem e registro das crianças presentes e ausentes, registro diário da jornada pelo(a) professor(a), medição das crianças, pescaria, boliche, pega-varetas com registro, criação de contextos reais em que a criança possa comprar, vender, passar troco, medir, quantificar.
- **Proporcionar Contexto** para formulação e resolução de problemas.
- **Desenvolver Brincadeiras de Faz de Conta**, brincadeiras de construção, brincadeiras com regras.
- **Realizar Rodas de Conversa e Assembleias** com as crianças, com a finalidade de dar-lhes voz, desenvolver a escuta, estabelecendo a interação e o diálogo entre elas e os adultos, potencializando, assim, suas argumentações com criticidade e respeitando as ideias e os pontos de vistas.

SUGESTÕES PARA JORNADA DAS CRIANÇAS PEQUENAS DE 4 ANOS A 5 ANOS

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Organizar os espaços por áreas de interesse, em toda a instituição (internos e externos).

- **Área da Casinha** – Reproduzir espaços de uma casa, com seus





compartimentos, objetos e utensílios.

- **Área da Leitura** – Diferentes portadores de textos e gêneros textuais (gibis, livros de literatura infantil, livros tridimensionais, enciclopédias, mapas, globo, lupas, revistas, livros de cordel etc.); fantasias, adereços, objetos, fantoches, dedoches, maquiagens, perucas, chapéus, bolsas, óculos, colares, pulseiras.
- **Área de Construção** – Caixas de papelão de diferentes tamanhos e formas, copos, blocos lógicos, blocos de construção, brinquedos de encaixe.
- **Área de Artes** – Tintas de diferentes cores, pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola, telas, tesoura, argila, massa de modelar, esponjas, palitos de picolé, lixa, cartolinas, papel A4, papel 40 kg, entre outros.
- **Cabanas e Casinhas** – Confeccionar com tecidos, lençóis, bambolês, mosqueteiros e outros materiais, ampliando e possibilitando a exploração, descobertas, imaginação, narrativas e momentos prazerosos para desenvolver inúmeras atividades.
- **Materiais para Contagem, Agrupamentos, Reagrupamentos e Coleções** – Tampinhas, figurinhas, animais, miniaturas, blocos de madeira, sementes, entre outros.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- **Projeto Científico** – O projeto científico deve surgir da escuta da criança, seus interesses, suas hipóteses, do confronto das ideias e da reformulação do pensamento.
- **Jogos** – Quebra-cabeça, dominó, jogo de dama, xadrez, resta um, jogo da velha, pega-varetas, bingo, jogos de encaixe, memória, baralho, trilha, boliche, twister, entre outros.
- **Elementos da Natureza** – Organizar espaços, de preferência ao ar livre. Disponibilizar conchas, areia, pedrinhas, água, gravetos, folhas secas, terrários etc.





- **Atividades de Movimento** – Brincadeiras populares: bate-manteiga, passarás, passa o anel, boca de forno, sete pedras, garrafão, cinco Marias, queimado, sr. lobo, raposa, corda, amarlinha, esconde-esconde, elástico, jogos de mãos, entre outras.
- **O Circuito** – O trabalho com movimento tem como objetivo possibilitar às crianças se deslocarem com destreza ao andar, correr, pular, favorecendo o sentimento de confiança nas próprias atitudes motoras, além de desenvolver o equilíbrio, a agilidade, a noção espacial e a segurança.
- **Arte** – Projetos ou atividades sequenciadas
- **Expansão Curricular** – Planejar, sistematicamente, visitas a museus, praças, exposições de artes, apresentações culturais, feiras de artesanato, praias, parques, entre outros.
- **Organizar o espaço** na sala de referência com diferentes portadores de textos (jornais, gibis, livros, enciclopédias, almanaques, revistas, folhetos, cartazes) para as crianças manipularem.
- **Planejar Situações de Exploração** dos diferentes portadores de textos, a fim de que as crianças ampliem seu repertório e reflitam sobre as diferentes funções desses suportes textuais e suas principais características.
- **Planejar Situações de Leitura** nas quais o(a) professor(a) chame a atenção das crianças para determinadas palavras e expressões presentes nos textos e seus efeitos de sentido, com o propósito de fazê-las perceber a riqueza e a complexidade da linguagem que se usa para escrever, promovendo a ampliação do vocabulário e do repertório linguístico.
- **Planejar e Realizar Diariamente Situações de Leitura** nas quais o(a) professor(a) leia com diferentes propósitos para: buscar uma informação, compreender o que não ficou bem compreendido, apreciar o que está escrito, executar uma tarefa, dentre outros, a fim de que as crianças conheçam as características dos diferentes gêneros textuais.
- **Proporcionar Situações de Leitura** nas quais as crianças possam expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre os textos;



- **Propor Situações de Escrita Coletiva** nas quais as crianças elaborem oralmente suas ideias e o(a) professor(a) faça o registro, com a intenção de ajudá-las na organização discursiva.
- **Propor Situações de Escrita Individual** nas quais as crianças possam escrever de acordo com suas hipóteses.
- **Planejar Momentos** de revisão dos textos produzidos coletivamente, priorizando os aspectos discursivos e produzir a segunda versão desses textos.
- **Planejar Atividades de Escrita** que possibilitem a reflexão durante o processo: cruzadinhas, caça-palavras, adedonhas, forca, listas de contos, personagens, músicas, compras, livros do acervo da classe, filmes assistidos; texto lacunado/fatiado; parlendas, músicas, poemas; reescrita de textos conhecidos/memorizados – parlendas, músicas, poemas, quadrinhas populares; escrita da agenda/rotina na lousa pela criança/professor; distribuição de comunicados e cadernos/fichas de nomes; confecção de bilhetes e convites.
- **Planejar Atividades** nas quais as crianças possam, nas interações entre elas e com os adultos, estabelecer relações de espaços, tempos e quantidades, como: calendário (dia, mês e ano), hora, temporalidade (dia, tarde, noite), contagem e registro das crianças presentes e ausentes, registro diário da jornada pelo(a) professor(a), medição das crianças, pescaria, boliche, pega-varetas com registro, criação de contextos reais em que a criança possa comprar, vender, passar troco, medir, quantificar.
- **Proporcionar Contexto** para formulação e resolução de problemas com registro numérico, desenhos, gráficos e narrativas.
- **Brincadeiras de Faz de Conta**, brincadeiras de construção, brincadeiras com regras.
- **Realizar Rodas de Conversa e Assembleias** com as crianças, com a finalidade de dar-lhes voz, desenvolver a escuta, estabelecendo a interação e o diálogo entre elas e os adultos, potencializando, assim, suas argumentações com criticidade e respeitando as ideias e os pontos de vistas.









2. OS PRESSUPOSTOS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta os pressupostos nos quais o Referencial Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió se sustenta. Partindo do princípio de que o trabalho das instituições de Educação Infantil tem a criança e suas manifestações, produções culturais, relações sociais com seus pares e adultos(as) como centro desta proposta, são expostas algumas considerações a respeito das contribuições de perspectivas que nos ajudam a construir pedagogias emancipatórias para as crianças desde bebês.

Durante algum tempo, os estudos e pesquisas desenvolvidos com o objetivo de compreender a criança e colaborar para sua educação estavam centrados nas abordagens da Psicologia. Atualmente, além das contribuições advindas desse campo, têm-se destacado as contribuições das Ciências Sociais – Estudos Sociais da Infância, Antropologia da Criança, entre outras. Essas áreas trazem discussões sobre: as pedagogias e culturas infantis; os aspectos gerais, métodos e técnicas de pesquisas com crianças desde bebês e suas relações com as instituições educativas; a presença dos marcadores da diferença – classe social, idade, gênero, raça e etnia; os direitos das crianças e o brincar como atividade estruturante, dentre outros aspectos.

A partir das contribuições de Lourdes Gaitán Muñoz (2006), é possível afirmar que considerar as crianças nos campos teóricos das Ciências Sociais é importante, porque: I) incorpora a visão de um grupo de integrantes da sociedade frequentemente esquecido – as





crianças; II) contribui para o desenvolvimento de estudos interdisciplinares visando à compreensão da infância como fenômeno complexo; III) contribui para dar visibilidade às crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Como debatem as pesquisadoras Ana Lúcia Gourolat de Faria e Daniela Finco (2011), com os estudos das Ciências Sociais as crianças passam a ser compreendidas como atores sociais ativos na relação com a cultura e com a sociedade, o que colabora para abandonar a ideia de crianças como passivas, sem direito **à voz e vez**. Considerando o fato de que no interior das práticas pedagógicas se encontram as concepções que as sustentam, a reflexão a respeito dos modos pelos quais percebemos as crianças e nos relacionamos é muito importante.

2.1 AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Quando compreendemos as crianças pequenas desde bebês como atores sociais ativos, assumimos o compromisso ético, social e político com (a)s infância(s), buscamos a construção de relações e de práticas de escuta das crianças e assumimos as lutas da Educação Infantil e de promoção dos direitos das crianças (ANJOS; SANTOS; CORDEIRO; FERREIRA, 2018; ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017).

Uma concepção de infância pode partir de diversas perspectivas de estudos e pesquisas – educação, história, sociologia, medicina, psicologia – que não, necessariamente, **são excludentes entre si**, embora possam apresentar divergências, dependendo do ponto de vista desses olhares. Agora não serão tratadas todas essas perspectivas, mas serão apresentadas algumas reflexões que acreditamos estar mais relacionadas com aquilo que se tem construído no campo da Educação Infantil da cidade de Maceió.





Alguns pesquisadores dos estudos sociais dessa fase afirmam que a infância é parte da estrutura social (QVORTRUP, 2010; PINTO; SARMENTO, 1997). Assim, a infância é definida em termos de geração, e as crianças são os sujeitos que pertencem a essa categoria social. Como todos os marcadores sociais, a infância não é o único aspecto que marca as vidas das crianças: elas também possuem um sexo, uma pertença racial, uma classe social. As diferentes configurações que as crianças assumem em intersecção com outros marcadores sociais acabam constituindo diferentes formas de experiência de/com o mundo e, por isso, também se pode afirmar que existem infâncias.

Parte-se da perspectiva dos Estudos Sociais, que consideram as crianças em seus coletivos, ou seja, convivem entre si e com os adultos e, mergulhadas nessas práticas sociais, constroem as culturas infantis, que não surgem espontaneamente, mas se constituem a partir dos modos pelos quais as crianças elaboram e devolvem ao mundo os sentidos e significados presentes no universo adulto. Não se trata, portanto, de uma ideia de pedagogia da Educação Infantil pautada na infância como etapa preparatória para fases futuras da vida, bem como não se trata de uma perspectiva de criança homogênea, mas pertencente a determinados grupos sociais com gênero, raça, classe social, idade e etnia (FARIA; FINCO, 2011).

Ferreira, Romero e Santos (2018) afirmam que os discursos centrados no adultocentrismo⁵ e no paternalismo reforçam ideias como a de que as crianças são o futuro e que, nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil deveriam prepará-las para determinado projeto de sociedade, o que tem negado o direito das crianças à par-

5 A partir das contribuições de Rosemberg (1976), entende-se como adultocentrismo o olhar do adulto sobre a criança na perspectiva de projetar o seu futuro. Para a autora, esses padrões “[...] retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (p. 17-18).



ticipação nas diversas atividades e decisões que lhes dizem respeito, no tempo presente. Assim, entende-se que “É nas culturas infantis e nos direitos de cidadania das crianças que reside o potencial transformador da Educação Infantil, através da vivência democrática cotidiana capaz de reinventar a própria democracia” (p. 13).

Ao lado da concepção das crianças como atoras sociais, desde que são bebês, vem se desenvolvendo uma nova ideia que fundamenta currículos para a Educação Infantil, especialmente no Brasil: a criança como ser de múltiplas linguagens.

2.1.1 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

A concepção da criança como atora social e produtora de cultura transforma o olhar adulto. Quando nos aproximamos dessa concepção, buscamos olhar a criança para além de sua aparência: onde mora? como é o seu bairro? qual caminho percorre de casa até a escola? como é sua família? quais seus vínculos com a comunidade? quais pertencimentos éticos, estéticos, políticos?

Conhecer mais as crianças desde bebês passa por estabelecer com elas um processo delicado e respeitoso de comunicação. Então, aos poucos, vamos percebendo que os momentos de cuidado e educação são momentos singulares e indissociáveis para conhecer as pequenas e os pequenos. Quando buscamos comunicar-nos com meninos e meninas desde bebês, vamos percebendo que, além da fala das crianças maiores, as bem pequeninas expressam alegria com gritos, pulos, movimentação dos braços, risadas; medo e raiva com choro, retraimento muscular, mover de sobrancelhas etc.⁶

6 A pedagogia desenvolvida nas instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia é uma das inspirações do documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió.





Vamos aprendendo que o choro dos bebês, por exemplo, não expressa somente uma necessidade biológica, mas necessidades sociais, de relação. Por exemplo, um episódio cotidiano na creche: um(a) bebê chora, a professora ou o professor se aproxima, olha em seus olhos e conversa com ele(a) e logo o choro cessa. O que o choro expressava? Uma necessidade de comunicação, de relação com o outro.

As professoras e pesquisadoras da RME Suely Amaral Mello e Suzana Marcolino (no prelo, 2021), narram uma sequência de fotografias observadas em um registro de uma instituição de Reggio Emilia, na Itália⁷. Nele, uma criança de aproximadamente 8 meses olhava as páginas de uma revista, ao lado da professora. A criança se detém em uma página com muitos relógios. Com o olhar, ela faz uma pergunta para a educadora, que mostra seu próprio relógio de pulso e o leva ao ouvido da criança, para que ouça o tic-tac. O bebê, por sua vez, aproxima seu ouvido da página da revista, testando se os relógios da figura também faziam o mesmo barulho. Percebe-se que o pequenino, com um olhar, faz uma pergunta para a professora, que, atenta, capta o questionamento e também se utiliza de movimentos e sons para se comunicar com o bebê.

Em um projeto com crianças de 4 e 5 anos, na Unidade Federal de Educação Infantil “Telma Vitória” da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)⁸, foram projetadas para as crianças obras de uma pintora mexicana mundialmente conhecida. As crianças se interessaram pela artista porque uma das estagiárias usava uma roupa com a estampa do rosto dela; curiosas, as crianças perguntaram quem era ela e, a partir dessa curiosidade, foi construído um projeto para saber mais sobre aquela mulher que parecia tão misteriosa.

7 Cidade Italiana referência em Educação Infantil.

8 Projeto desenvolvido pelas estudantes do curso de Pedagogia: Giulliana Kely Mello Cordolino, Pâmela Ferreira dos Santos, Ruth Tacyele da Silva Santos e Victoria Emilly Candido de Souza.



Em uma das ações do Projeto, foram apresentadas as obras da pintora e, ao mesmo tempo, foram inseridos ritmos mexicanos. As crianças levantavam e tocavam na tela de projeção das imagens, espantavam-se com a novidade daquela estética, arregalando os olhos e apontado. Outras crianças se movimentavam, ficavam de pé, depois sentavam e algumas dançavam ao som dos ritmos. Todos esses gestos e movimentos comunicavam a curiosidade e a perplexidade diante de uma estética tão nova para elas. Destaca-se que inserir duas linguagens (visual e musical) possibilitou às crianças experimentar esse momento de forma diferente: também elas acionaram, para apreender esse momento, mais de uma linguagem.

Figuras 44 - Releituras Feitas por Crianças de 4 e 5 Anos de Obras da Pintora Mexicana Frida Khallo



Fonte: Suzana Marcolino
- Professora da Ufal
(MACEIÓ, 2019).





As crianças também expressam aquilo que conhecem e sentem, por meio de seus desenhos, e muitas vezes transformam o real e o que conhecem das relações humanas e das relações com as coisas utilizando sua imaginação. No desenho da Figura 44 há elementos que a criança conhece a partir de seus vários vínculos com o real (leitura de livros, programas de televisão, estudo sobre as cobras no Cmei), e são (re)criados em uma nova composição, graças à imaginação.

Figura 45 - Desenho “A Cobra Fez Xixi na Minha Cabeça”, de Francisco (5 anos)



Fonte: Suzana Marcolino - Professora da Ufal (MACEIÓ, 2019).

Outra forma de as crianças expressarem suas vivências é a brincadeira. Foi observado um grupo de crianças de 4 e 5 anos brincando. Elas foram escolhendo materiais e brinquedos e montaram um cenário para brincar: um carrinho de lanches na praça. O bairro no qual as crianças moravam oferecia como opção de lazer uma praça e, principalmente nos fins de semana, carros de lanche estacionavam e as famílias iam até lá. Assim, as crianças (re)criaram relações pertinentes aos momentos de lazer vividos com sua família e amigos no bairro.

Uma brincadeira inventada pelas crianças, narrada pela profes-





ra e pesquisadora da RME Suzana Marcolino (2013), foi a de “bruxa má”. A brincadeira consistia em que uma das crianças era a bruxa que atacava, sorrateiramente, as demais: ela se escondia e surpreendia as outras, agarrando-as e levando-as para sua casa. O susto e o medo de serem pegas eram vivenciados com muita força e, se não fossem os risos no meio das expressões de medo, a impressão seria de que um terror real havia tomado conta das crianças. Uma escuta atenta pode indicar que crianças recriam até os sentimentos quando brincam: o medo foi vivido dentro de uma situação divertida e imaginativa como um medo alegre!

Quando falamos de todas essas formas de as crianças se expressarem, reconhecemos uma ideia, que ao mesmo tempo, é nova e profundamente importante, ao lado da nova concepção de criança, para a mudança das relações entre crianças e adultos na Educação Infantil: as múltiplas linguagens.

Por que, atualmente, entendemos as crianças como seres de múltiplas linguagens?

Segundo a professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Marcia Gobbi (2010), a criança é multidimensional, ou seja, não se comunica com o mundo só com a linguagem falada: ela usa os gestos, o corpo, o choro, os movimentos, os desenhos e as brincadeiras para se comunicar. Assim, nas palavras de Maria Carmem Silveira Barbosa (2009), o palco das linguagens é um corpo que, simultaneamente, age, observa, interpreta e significa práticas culturais nas quais as crianças estão inseridas e atuam.

Com a reflexão feita até aqui, será que podem ser extraídas algumas conclusões? Quais seriam elas?

Uma primeira questão é que educar e cuidar de crianças pequenas desde bebês possui, dentre outras, uma especificidade: as professoras e os professores precisam desenvolver sensibilidade para as linguagens das crianças (BARBOSA, 2009). Pode-se dizer que é





preciso que o professor se aproprie das várias linguagens (música, dança, cinema, ler e contar histórias, corpo e movimento) – tarefa da formação inicial e continuada, que precisa instigar os(as) profissionais da Educação Infantil a assumirem o compromisso com seu processo formativo.

Trabalhar com as linguagens requer condições de trabalho para as professoras e professores, tais como:

- I. tempo e espaço para planejar, registrar, comunicar e refletir sobre sua prática;
- II. participação ativa na proposta pedagógica;
- III. número adequado de crianças por turma;
- IV. disponibilidade de materiais e espaços necessários para a organização dos ambientes que possibilitem a expressão das linguagens das crianças e adultos.

Toda essa elaboração teórico-prática tem um foco: a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças desde bebês. Vamos então fazer o movimento de recuperar as situações já descritas nesse subitem e buscar perceber como atuam no desenvolvimento de crianças desde bebês.

Quando atentamos à necessidade de comunicação dos bebês, oferecemos a eles a sensação de ocupar nas relações sociais o lugar de ser que é respeitosamente (e afetuosamente) cuidado: ele se empodera como sujeito ativo, seguro e comunicativo. Numa das situações destacadas, testemunhamos um bebê estabelecendo relações entre fatos (o objeto que a educadora mostra é o mesmo da revista!) e elaborando hipóteses (será que o objeto impresso no papel também faz tic-tac?).



Quando se cria a oportunidade para que as crianças, desde bebês, apreciem a arte e componham com os mais diversos tipos de materiais, possibilita-se a aprendizagem do uso dos mais diferentes materiais e estimulam-se movimentos criativos e imaginativos.

Figura 46 - Produção “O Mar, o Céu, Areia e o Sol”



Fonte: Suzana Marcolino - Professora da Ufal (MACEIÓ, 2019).

Figura 47 - Testando Cores e Traços com o Pincel, Tinta Guache e Tinta de Gelatina



Fonte: Suzana Marcolino - Professora da Ufal (MACEIÓ, 2019).

Segundo Gobbi (2010, p. 5):

As crianças desenham sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crian-





ças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa, constituindo assim pesquisas pessoais que são elaboradas pelas próprias crianças. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a História tanto pessoal quanto coletiva.

O conhecimento que temos hoje nos permite dizer que brincar é fundamental para as crianças expressarem o que conhecem do mundo. A realidade afeta a criança, que expõe isso na brincadeira, interpretando uma relação social, um personagem carregado de emoção ou uma situação que observou na realidade (MARCOLINO, 2013).

Frequentemente, quando nos lembramos da nossa infância, as brincadeiras surgem com muita nitidez. Isso porque, além de ser uma linguagem, brincar é também a forma de viver as infâncias. Nesse sentido, a brincadeira é uma linguagem da infância e também uma forma de cada criança se relacionar com a cultura e se constituir como pessoa.

Ao assumir o papel de um personagem, a criança começa a perceber seus limites e suas possibilidades em relação ao outro, cujo papel assume na brincadeira. Nesse processo, avança a percepção da sua identidade por oposição ao outro. O uso de objetos (paus, pedras, recicláveis), para substituir outros ausentes e necessários à interpretação dos papéis na brincadeira, exige a separação entre o campo real (aquilo que a criança pode ver, está no seu campo visual) e o campo do significado (imaginário), constituindo na criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação e o desenvolvimento da imaginação (MARCOLINO; MELLO, 2015).

Por fim, quando se adotam as concepções de criança como atora desde bebê e como multidimensional, as formas de planejamento na Educação Infantil se alteram. É o que vamos aprofundar no próximo item deste texto.



2.1.2 AS CRIANÇAS, OS DOCENTES E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de criança definida nas Dcnei (BRASIL, 2013; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009) e reafirmada na BNCC (BRASIL, 2017) traz o olhar sobre a criança que perpassa suas interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, ao mesmo tempo que a coloca no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Uma concepção de criança ativa, ou seja, um sujeito que age sobre as experiências, as relações, os objetos; tem interesses, opiniões, ideias, sente e pensa no mundo de um jeito próprio.

Pensar no planejamento para a primeira etapa da Educação Básica não é uma tarefa simples para as professoras e os professores. Tem sido crescente a preocupação de como planejar uma instituição de Educação Infantil: a organização de ambientes e dos objetos neles contidos, para que sejam espaços de vida das crianças, considerando suas realidades, suas necessidades, seus desejos.

Nesse sentido, as Dcnei (BRASIL, 2013), fixadas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação (2009) defendem que o planejamento norteia o currículo “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Art. 3.º).

O planejamento não é conduzido por a um composto que inclui conteúdos, atividades, e, muito menos, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esquema mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos.





Esses elementos estão contemplados no segundo capítulo das Ocei da Rede Municipal de Maceió (MACEIÓ, 2015), relativo a uma visão ampliada de currículo que está ancorada nas Dcnei (2009) e, atualmente, fortalecida pela BNCC (2017), que traz os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem.

A partir desse entendimento, exige-se refletir sobre todos os elementos que podem potencializar a ação da criança a partir de experiências que ajudem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica desde a utilização e a organização de espaços, como a escolha de objetos, até prever situações, oportunizar cores, cheiros, sensações. Colocar a criança no centro do planejamento é considerar suas habilidades (visuais, auditivas, motoras, sensoriais, cognitivas e afetivas) já desenvolvidas e em desenvolvimento, assim como seus interesses e necessidades.

E, para que isso se efetive na prática, faz-se necessário desenvolver uma escuta, a fim de que as crianças falem sobre os ambientes que vivenciam. É de suma importância lembrar que a escuta favorece que a criança se enxergue como sujeito participativo e protagonista da sua própria história. Nesse sentido, o professor, deve criar condições para que a criança se desenvolva diante das descobertas, experiências e aprendizagens. Escutar para tornar possível a ação educativa.

Como forma de subsidiar as ações do planejamento é necessário desenvolver a postura de investigador das explorações e aprendizagens infantis. É importante entender que observar e registrar vai além da função de construção da documentação pedagógica, mas isso pode constituir-se em ações potentes – materializadas nas fotografias, vídeos e escrita no portfólio – no processo de planejar. Tais recursos devem subsidiar o professor no processo ação-reflexão-ação, por meio de uma escuta e um olhar sensível para todas as linguagens infantis já descritas. Conforme Nóvoa (1991), o desenvolvimento



pessoal do professor se dá mediante uma formação crítico-reflexiva.

Na medida em que as interações ocorrem, o professor, por meio do olhar cuidadoso de observador, identifica quais as ações e reações entre os pares, com os adultos, com os objetos, o modo como as crianças se relacionam e quais são os sentidos atribuídos a cada gesto e ação, seja individualmente, seja na relação com o outro. É nessa relação pedagógica atenta que o(a) docente define suas escolhas e na qual reside a intencionalidade pedagógica de promover experiências significativas de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Segundo Rinaldi (2012, p. 124) na relação pedagógica, a escuta é considerada uma “[...] metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido”: isso traz uma dimensão maior, implica que o educador não apenas deve ouvir a criança com os ouvidos, é imprescindível usar todos os sentidos para conhecer as suas necessidades e interesses. Compreender que a criança “fala” por meio de múltiplas linguagens, sobre si mesma e o mundo, e suas perspectivas, pode contribuir significativamente para expandir o conhecimento dos adultos. Desse modo, no planejamento e na organização dos ambientes, a escuta possibilita ao educador um universo maior, no qual pode levantar dúvidas e formular questões que permitam a construção de novos/outros arranjos espaciais.

A Sociologia da Infância tem enfatizado o caráter participativo das crianças no processo de socialização (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007), buscando romper com a visão do adultocentrismo na infância. Essa nova concepção permite enxergar as crianças como pessoas competentes, curiosas e criativas, que não recebem passivamente o que é ofertado nos ambientes que lhes são destinados, mas, ao contrário, elas os interpretam e produzem novas significações.

Segundo Malaguzzi (1994), o espaço é o terceiro educador, sendo o(a) primeiro(a) o professor(a) e o segundo, a família. É preciso que se tenha a preocupação que o ambiente seja construído com uma





estética compartilhada, que só poderia ser desenvolvida por meio de um processo permanente de pesquisa baseada na observação sistemática e coletiva entre adultos e crianças – dos espaços, materiais e mobiliários – e atenta aos estudos sobre como os espaços e a arquitetura são percebidos. Vale ressaltar que a participação das crianças no planejamento e na organização espacial, levando em conta o que elas têm a dizer, com sua oralidade e seu corpo, é primordial na construção de ambientes pedagógicos. Assim sendo, a observação e a escuta se mostram procedimentos imprescindíveis para o planejamento da organização desses ambientes, levando em consideração quatro itens: tempo, espaço, materiais e grupo, aliados à interação adulto-criança, considerando-se a rotina diária, as brincadeiras e interações, os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos das aprendizagens que estejam alicerçados nos princípios éticos, políticos e estéticos e que tenham a criança como sujeito autoral, potente e produtora de cultura.

2.2 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista da legislação brasileira e sua definição na LDB n.º 9.394/96, Art. 29, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo ser oferecida em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de profissionais que apresentem a formação em curso superior de Pedagogia (BRASIL, 1996). Por ser um direito das crianças, e não das famílias das classes trabalhadoras, como era antigamente, a função da Educação Infantil supera o assistencialismo, assumindo o caráter educativo de inserção dos bebês e das crianças pequenas no mundo.





O Parecer do CNE nº 20/2009 estabelece, entre outros aspectos, que as condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que estejam integradas, e que as instituições de Educação Infantil podem ter forma variada de organização, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica. Atendendo aos preceitos da LDB, sua jornada de atendimento pode ser parcial de, no mínimo, 4 horas, ou integral de, no mínimo, 7 horas, sempre no período diurno (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Creches e pré-escolas são as instituições de Educação Infantil definidas como espaços de educação coletiva; as primeiras, atendendo A bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas, atendendo a crianças de 4 e 5 anos. As instituições de Educação Infantil trabalham com seres humanos de pouca idade e de pouca experiência no mundo, por isso as atividades de cuidado são consideradas também como formas de aprendizagem. Assim, creches e pré-escolas têm, também, a função de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. O atendimento às necessidades de higiene, alimentação e sono é considerado uma ação educativa, no sentido de ajudar as crianças a perceberem e a manifestarem suas necessidades e sentimentos, a desenvolverem autonomia para cuidar de si mesmas e a crescerem saudáveis e protegidas.

A organização desses espaços de Educação Infantil deve estar em conformidade com o que preconizam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura, que sugerem que os ambientes destinados a essa etapa da educação básica sejam construídos com base na tríade do **cuidar**, **educar** e **brincar**. Portanto, os espaços da instituição devem ser planejados e construídos também com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, por isso, devem integrar ex-





periências que serão organizadas, possibilitadas e oferecidas para o pleno desenvolvimento de bebês e crianças.

Pesquisas, observações e análises de práticas nas instituições de Educação Infantil apontam que os espaços construídos, quando transformados em ambientes para atendimento às crianças, são um parceiro em potencial, devendo contribuir para a construção de sua autonomia e socialização. Rinaldi (2012) propõe a ideia do espaço como um “terceiro educador”, ao lado do professor e da família. Nos espaços e ambientes, as crianças convivem, fazem descobertas e aprendem por meio das interações com seus pares e adultos. Nesse sentido, os ambientes internos e externos devem ser concebidos com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e as necessidades de desenvolvimento dos bebês e das crianças, a partir de uma proposta pedagógica que reconheça bebês e crianças como sujeitos do processo educacional e principais usuários desses espaços e ambientes.

A Resolução n.º 03/2014 do COMED – Maceió estabelece que as instituições de Educação Infantil, públicas e particulares, assegurem práticas que respeitem o ritmo, a individualidade, o desenvolvimento, o protagonismo e as necessidades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, no que diz respeito aos quesitos: saúde, alimentação, higiene, proteção, descanso, conforto, interações, descobertas, aprendizagem, por meio de uma proposta pedagógica que reconheça a criança como sujeito potente do processo educacional. Para isso, os espaços físicos, os materiais e os equipamentos devem ser escolhidos e adquiridos em conformidade com os indicadores e os documentos orientadores nacionais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

As instituições de Educação Infantil devem assegurar o direito a ambientes seguros, acolhedores, que atendam às necessidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais das crianças das diversas faixas



etárias. Os ambientes precisam oferecer desafios e possibilidades de descobertas e também garantir tempos e espaços que promovam experiências por meio de situações de interações e brincadeira com propostas pedagógicas intencionalmente planejadas e organizadas. É importante que as crianças possam explorar, circular e experimentar as possibilidades do ambiente, por isso ele é um dos elementos fundamentais para garantir o desenvolvimento integral. Talvez alguns espaços precisem ser adaptados e qualificados para atender às crianças com segurança e intencionalidade pedagógica.

Para que os espaços se tornem ambientes educativos, esses devem ser planejados com vistas a assegurar a acessibilidade universal, possibilitando o acesso e a circulação de crianças, profissionais, famílias e outros visitantes da comunidade. O ambiente deve ser promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas e interações das crianças com seus pares e com os adultos, com os espaços, o mobiliário, os brinquedos e a natureza.

Os parâmetros para construção, organização, reforma dos espaços e a proposta pedagógica, para a oferta da primeira etapa da Educação Básica, devem estar alinhados com as definições e as orientações dos documentos nacionais e locais, sendo o Conselho Municipal de Educação de Maceió o responsável pela autorização de abertura, funcionamento, renovação, cessação, vistoria e fiscalização permanente dessas instituições de Educação Infantil, no município.

O Brasil é um país de grande diversidade, por questões relativas a características físicas, sociais ou culturais. Essas condições exigem uma abordagem de projetos estruturais que apresentem parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, alinhada com os documentos nacionais, a Resolução n.º 3/2014 do COMED – Maceió, em seus artigos 27 e 28 do Capítulo IV, define os parâmetros para a construção, adequação, reforma ou ampliações das edificações destinadas à





Educação Infantil, ofertada na rede pública ou privada do município de Maceió. Assim, na construção ou na adaptação de uma edificação que abrigará uma instituição de Educação Infantil deve ser levado em conta que os espaços também são pedagógicos e elementos de currículo.

Nessa acepção, o espaço físico da instituição que oferta Educação Infantil deverá atender às diferentes funções que lhes são próprias e conter uma estrutura básica que contemple os seguintes ambientes principais:

- I. espaço para recepção, diretoria, secretaria e sala para equipe multidisciplinar, com espaço para atendimento individualizado;
- II. biblioteca;
- III. espaço adequado para brincadeiras e banho de sol;
- IV. salas para atividades das crianças medindo 1,50 m² por criança atendida, com ventilação adequada, iluminação natural e visão para o ambiente externo, com mobiliários e equipamentos adequados;
- V. refeitórios, instalações e equipamento para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;
- VI. disponibilidade de água potável para consumo e higienização;
- VII. instalações sanitárias completas, e com piso antiderrapante, adequadas e suficientes para atender separadamente a crianças e adultos, com acessibilidade;
- VIII. quando se tratar de creche deverá ter um berçário provido de berços, com espaço mínimo de meio metro entre eles, dentro das normas de segurança específicas para este mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização de utensílio, com balcão e pia,



- espaço próprio para banho das crianças;
- IX. espaço adequado ao banho das crianças, contendo piso antiderrapante, e chuveiros em número suficiente, bem como cadeira para o banho das crianças com deficiências;
 - X. local para amamentação, que ofereça condições de higiene, conforto e privacidade, provido de cadeiras ou poltronas com encosto;
 - XI. lactário destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras dos bebês de até um ano de idade, prevenindo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação;
 - XII. os cuidados nutricionais necessários em relação à alimentação das crianças quanto ao atendimento nas de alergias alimentares, tais como intolerância ao glúten, à lactose ou crianças com obesidade e diabéticas (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, art. 28).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), apresentam três elementos que devem ser considerados nos ambientes físicos e que são: qualidade técnica, qualidade ergonômica e qualidade estética. Dentre os aspectos que devem ser considerados na infraestrutura estão as janelas, que devem estar na altura do usuário e permitir a visualização do espaço externo, bem como o material de ambientação e os outros materiais, que devem estar disponíveis para as interações e experiências na sala de referência. Considerando esses fatores, no período de 2015 a 2019 foram construídos, na RME de Maceió, para o atendimento a bebês e crianças, 13 creches, seguindo as exigências do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), considerado padrão para a proposta do trabalho com a Educação Infantil.





Figura 48 – O Cmei Monsenhor Luiz Barbosa



Fonte: Joseilda Oliveira
- Diretora do Cmei
(MACEIÓ, 2019).

É importante que todo o ambiente do espaço que ofereça Educação Infantil apresente uma concepção de educação e cuidado, respeitando cada etapa e as necessidades do desenvolvimento da criança. Os arranjos e a organização espacial devem promover experiências ricas e desafiadoras. Desenvolver um processo educativo que proporcione, em seus espaços, um convívio coletivo que integre a criança a um ambiente saudável, sem dissociar o cuidar do educar, é uma prerrogativa indispensável para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem ser criteriosas ao oferecer o atendimento a bebês e crianças, alinhando as condições físicas e reunindo atenção e cuidado, para promover o bem-estar das crianças.

2.3 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A imagem de criança ativa, rica, potente e sujeito de direitos deve atravessar todo o trabalho da Educação Infantil. Assim, como estabelecem as Dcnei, a efetivação da ação pedagógica deve ser organizada para a promoção de seu desenvolvimento integral e garantir à criança a expressão das suas ideias, seus sentimentos, respeitando-a



como sujeito competente e capaz. Nessa direção, caberá ao profissional da Educação Infantil assegurar o respeito e o acolhimento dos conhecimentos prévios que bebês e crianças trazem, concebendo-os como sujeitos que pertencem e são inseridos em uma sociedade complexa, valorizando sua realidade social e, nesse sentido, buscando caminhos que promovam suas aprendizagens pelas práticas cotidianas, por meio das interações e brincadeiras que ocorrem articulando-se o cuidar com o educar.

O(a) professor(a) para atuar e/ou desempenhar a função educativa nas instituições de Educação Infantil do sistema de ensino de Maceió, atendendo aos princípios legais da legislação brasileira e o que traz a Resolução n.º 3/2014 do COMED – Maceió, Cap. IV, art. 15, “[...] deve ter formação em nível superior com graduação em Pedagogia e/ou em Curso Normal Superior em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

2.3.1 O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os(as) professores(as) deverão ter um perfil observador e sensível, ter empatia com as crianças e suas famílias e possuir saberes didáticos indispensáveis a uma boa atuação pedagógica nessa faixa etária. Devem, ainda, ter conhecimento da legislação e dos documentos que definem e estruturam o trabalho pedagógico com/para a Educação Infantil, além da necessidade de mediar o processo de significação e apropriação das crianças das diferentes linguagens e as formas peculiares das crianças de agir e aprender.

Com base nos aspectos mencionados, afirma-se que o(a) profes-





sor(a), para atuar na Educação Infantil, deve:

- Considerar a criança, e não o conteúdo, como centro da ação pedagógica.
- Conhecer e considerar a proposta pedagógica e/ou o PPP da instituição para o planejamento de trabalho.
- Cultivar a atitude de ser mediador no processo de construção de significados pela criança, em relação ao mundo, à humanidade e a si mesma.
- Conhecer as diversas formas de registros utilizadas pela EI, para tornar visível o pensamento dos bebês e das crianças: suas hipóteses, seus interesses, suas curiosidades e descobertas.
- Oportunizar experiências ricas e potentes, com elementos curriculares que envolvam experiências com elementos da cultura, natureza e sociedade.
- Considerar a relação família e comunidade como elementos do currículo da EI.
- Oportunizar brincadeiras, tanto na proposição de brinquedos quanto na execução do brincar com crianças.
- Exercitar, diariamente, a escuta sensível da criança, estimulando o seu protagonismo infantil e a participação nas atividades e experiências, de maneira afetiva e ética.
- Interagir com as famílias, concebendo-as como parceiras do trabalho desenvolvido com os bebês e as crianças.
- Planejar situações de exploração por meio das interações e a brincadeira, a partir dos campos de experiência, e que atendam às demais dimensões do currículo ampliado e os campos de experiência deste RCM.
- Assumir uma postura pesquisadora sobre a aprendizagem dos bebês, criança e infância.



Assim, (o)a professor(a) que trabalha na Educação Infantil tem uma responsabilidade educacional que é integrar o cuidar e o educar, reconhecendo a necessidade de oportunizar possibilidades de enredos e descobertas, tornando-se bebês e crianças, autores e protagonistas de descobertas e suas aprendizagens, em espaços e contextos em que os pequeninos se sintam convidados a participar de situações sedutoras de aprendizagem e de bem-estar.

2.3.2 OUTROS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todos(as) os(as) trabalhadores(as) que desenvolvem suas atividades nos espaços de Educação Infantil – estejam eles(as) realizando suas funções como auxiliares de grupo, serviços gerais, merendeiras, entre outras – desempenham uma função educativa e contribuem de maneira efetiva para a promoção do desenvolvimento integral das crianças e, como o(a) professor(a), estabelecem relações sociais com as famílias e a comunidade.

A equipe técnico-pedagógica da instituição de Educação Infantil, representada pela direção e a coordenação pedagógica, no âmbito das suas atividades gestoras, tem o papel de articular e orientar, atendendo aos princípios legais, os objetivos e princípios do PPP. O coordenador pedagógico, no desenvolvimento das suas funções, é o mediador e articulador do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as).

Os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil devem garantir o que estabelece o Art. 4 do ECA, considerando que todos são agentes públicos e são responsáveis por assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência fa-





miliar e comunitária. Para a compreensão das especificidades legais quanto a deveres e responsabilidades, o Art. 5 do ECA alerta quanto à defesa do direito igualitário de proteção das crianças de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Assim, considerando a proposta para o atendimento aos bebês e às crianças, é necessário evidenciar a importância da atuação dos profissionais que desempenham suas funções, quando a Resolução n.º 3/2014 do COMED – Maceió estabelece que as instituições de Educação Infantil, públicas e particulares, devem assegurar práticas que respeitem o ritmo, a individualidade, o desenvolvimento, o protagonismo e as necessidades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Também precisam ser observadas a saúde, a alimentação, a higiene, a proteção, o descanso, o conforto, as interações, as descobertas e a aprendizagem. Todos esses aspectos podem ser garantidos a partir de propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito potente do processo educacional e, para isso, os espaços físicos, os materiais e os equipamentos devem ser escolhidos e adquiridos em conformidade com os indicadores e documentos orientadores nacionais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

2.4 OS COMPROMISSOS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil define como compromisso educacional um currículo que permita o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito social, nos aspectos biológico, afetivo, intelectual, cultural e político. Uma formação humana integral, plural e significativa, considerando as diversidades e os diferentes sujeitos nas suas singularidades, em con-



sonância com a legislação vigente. Uma educação que compreenda o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

Para ofertar uma educação que considera os múltiplos olhares para a complexa dinâmica da sociedade contemporânea, a qual contempla a interconexão dos diferentes fenômenos que se processam no cotidiano da vida social, é necessário que haja compreensão desses fenômenos. Para tal, é importante a manutenção da articulação e do diálogo dos diferentes saberes culturais, próprios das vivências dos diferentes sujeitos, com saberes acadêmicos dos diferentes campos de experiência e das áreas de conhecimento, e entre esses, de forma interdisciplinar, visto que o conhecimento discutido sob um único prisma desconsidera a complexidade dos fenômenos sociais.

2.4.1 OS COMPROMISSOS COM A TRANSVERSALIDADE⁹

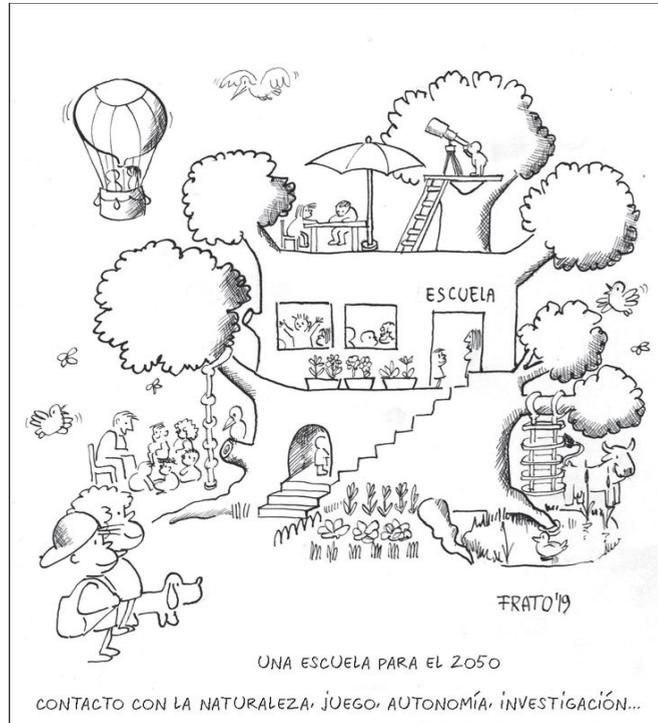
Dimensões Contemporâneas do Cotidiano da Educação infantil

A globalização provoca diversas mudanças que influenciam vários âmbitos da sociedade: financeiro, educacional, cultural, político, ambiental, dentre outros, estando esses relacionados e interdependentes. Diante desse cenário atual, a escola precisou se reinventar, ou seja, ressignificar o ensino-aprendizagem, buscando novas formas de organização pedagógica para acompanhar todo esse processo.

9 Para compreender como a Educação Básica concebe esse tema, consultar o Referencial Curricular do Ensino Fundamental.



Figura 49 – Uma Escola para 2050



Fonte:
Frato¹⁰ (2019).

Uma prática pedagógica diferenciada, que começou a ganhar espaço a partir da década de 1960, valoriza as diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, as experiências socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças e das suas histórias de vida. E uma das formas de contemplar essas questões é a pedagogia de projetos. Na Educação Infantil, ao contrário do trabalho com disciplinas, a pedagogia de projetos permite uma abordagem com as diferentes linguagens, tão importantes no fazer pedagógico com as

10 Sob o pseudônimo Frato, Francesco Tonucci publica uma série de quadrinhos em que discute de forma irônica o cenário escolar e a estrutura familiar contemporânea.





crianças, conforme preconizam as Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió 2015).

A pedagogia de projetos possibilita uma melhor organização pedagógica, imersa nos diversos tipos de conhecimento e informações, tendo um papel significativo no Currículo da Educação Infantil com o trabalho dos intercâmbios, oportunizando assim, a vivência das crianças no processo de aprendizagem.

Essa prática pedagógica valoriza as vivências extraescolares com as da escola, a interação entre as crianças e dessas com os adultos, respeita e garante os interesses das crianças, seu protagonismo, sua participação no processo de aprendizagem, sem perder de vista a ludicidade, tão primordial na Educação Infantil. Por meio dos projetos de trabalho, as crianças pensam em diversas questões ligadas ao seu ambiente, refletem, estabelecem relação sobre a atualidade, elaboram suas hipóteses e consideram a vida dentro e fora do espaço escolar.

O papel do professor com a pedagogia de projetos é organizar as ideias, agregando as diferentes áreas do conhecimento, articulando e estabelecendo relações flexíveis e de parceria por meio de um currículo que integra a criança, seu conhecimento e sua cultura.

Sendo assim, a pedagogia de projetos oferece subsídios para trabalhar com a inclusão e a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), no Referencial Curricular da Educação Básica, tendo como princípio garantir às crianças, na Educação Infantil, e aos(as) estudantes e profissionais da Rede/Sistema de Educação de Maceió, os direitos de aprendizagens e conhecimentos relativos às diferentes identidades humanas e às diferenças socioculturais, sociopolíticas e socioeconômicas, nas dimensões: comunitárias/locais, regionais, nacionais e globais, favorecendo o desenvolvimento integral desses sujeitos, para que sejam respeitados nos diversos saberes e nas múltiplas formas de se expressarem no mundo. Nesse contexto,





os Temas Contemporâneos Transversais trazem as questões: como professoras e professores, que pessoas nós pretendemos ser e como queremos contribuir para a formação, para a atuação no mundo interpessoal, sociopolítico, cultural e econômico? (SILVA; VASCONCELOS, 2013).

A inclusão e a discussão desses temas na contemporaneidade devem ser inseridas nas Escolas e Cmeis de forma contextualizada, tomando-se como ponto de partida a prática social inicial e os conhecimentos prévios de nossas crianças e estudantes. Esse reconhecimento permite o diálogo com outras realidades, no sentido de conhecimento da própria identidade local, despertando o respeito desses sujeitos às diferenças (GASPARIN, 2007).

O foco dessa proposta é que sejam (re)conhecidos e respeitados os diversos saberes e as identidades sociais, de forma contextualizada, possibilitando a atuação de crianças, estudantes e profissionais da educação na realidade com criticidade, em uma metodologia dialético-histórica de transformação, para que esses sujeitos despertem o respeito por si mesmos, pelo outro, pelo coletivo, pela localidade e pelo planeta, com direito à liberdade e à dignidade como pessoas humanas (BRASIL, 2017).

Como preveem os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (BRASIL, 2017), espera-se que a abordagem dos TCT permita à criança compreender questões diversas, contempladas na Educação Infantil por meio do Currículo Ampliado e da Pedagogia de Projetos.

A proposta de desenvolver a prática pedagógica numa perspectiva transversal implica o olhar cuidadoso do professor ao planejar as atividades, de modo que considere as habilidades e o estágio do desenvolvimento em que a criança está e assuma no seu plano os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências previstos pela Base. Dessa forma, conforme preconizam a BNCC e as Dcnei



fixadas na resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, art.9.º: “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira[...]”.

Partindo desse entendimento, as Dcnei consideram que alguns temas devem ser aprofundados pelas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, contemplados na publicação de vários textos que estão disponíveis no sítio do MEC, entre eles:

- Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde (MARANHÃO, 2010).
- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas (MONTEIRO, 2010).
- Crianças da natureza (TIRIBA, 2010).
- A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância (BAPTISTA [entre 2010 e 2019]).

Outros temas foram recomendados pelas Dcnei, como a questão dos Direitos Humanos, Economia e Multiculturalismo, por meio da discussão da diversidade, pelos Intercampos do Currículo Ampliado da Educação Infantil.

Dessa forma, já existem temas a serem tratados na Educação Infantil com vistas à apropriação pela criança daquilo que é essencial para situar-se no mundo e avançar satisfatoriamente em sua vida escolar, sem perder de vista a especificidade dessa etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, fez a opção de trabalhar os Temas Contemporâneos Transversais, articulando-os com as publicações do MEC. Aqui serão abordados os temas seguintes.



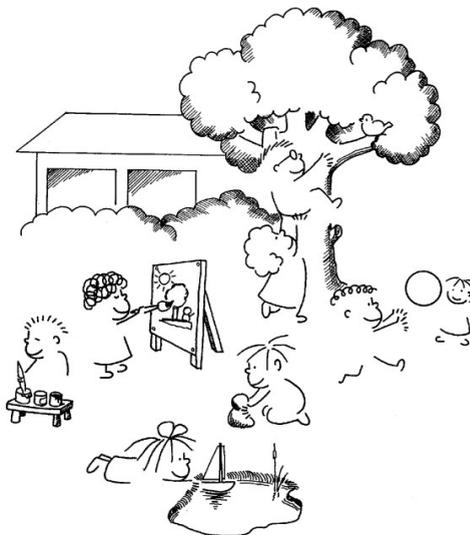


SAÚDE E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

Nas últimas décadas, muito se tem discutido na esfera educacional sobre saúde e bem-estar das crianças dentro e fora do contexto escolar. Essa discussão é de fundamental importância e de responsabilidade das instituições escola e família, pois influencia diretamente as práticas educativas e socioculturais. Segundo MARANHÃO, 2010, p. 1:

[...] para que essa influência seja promotora do crescimento e desenvolvimento saudáveis em cada contexto sociocultural, é preciso que os professores e gestores da Educação Infantil reflitam criticamente sobre as informações relativas ao processo saúde-doença das crianças brasileiras, das diversas e, às vezes, controversas mensagens indiretas e diretas que recebem via revistas, jornais e outros meios de informação.

Figura 50 - Qual Deles é Surdo?



Fonte: Com Olhos de Crianças
(FRATO, 1997).





Sendo assim, ao organizarem a rotina pedagógica da instituição, os adultos deverão estar conscientes de que essa organização terá grande influência no que diz respeito aos cuidados individuais e coletivos das crianças, reverberando na saúde e no bem-estar delas e da comunidade.

Essa proposição baseia-se na concepção do binômio saúde-doença, que é dinâmico e intervém diretamente na comunidade e na instituição educativa, tendo os professores como um dos principais articuladores desse processo. Nesse sentido, fala-se, aqui, do papel das instituições em possibilitar “[...] às crianças interagir e ter acesso a aprendizagens significativas e cuidados profissionais de boa qualidade” (MARANHÃO, 2010), promovendo relações saudáveis dentro do espaço escolar.

É imprescindível que a Educação e a Saúde estabeleçam uma relação de parceria entre as instituições, a fim de que os profissionais da saúde eliminem a imagem de que há risco recorrente no ambiente escolar e reconheçam a necessidade de atuarem como agentes de proteção à primeira infância. Para que isso ocorra é necessário um planejamento articulado e organizado pelos dois setores.

Outra ação a ser planejada é a Promoção à Alimentação Saudável, que integra as políticas nacionais e internacionais, tornando-a uma das ações prioritárias a serem implementadas. A instituição escolar, nesse contexto, é concebida como um importante espaço de promoção da saúde, pelo papel destacado na formação cidadã, no exercício dos direitos e deveres, no controle das condições de saúde e qualidade de vida, bem como na adoção de comportamentos e atitudes considerados saudáveis.

Do mesmo modo, a Educação Alimentar e Nutricional apresenta-se como ferramenta fundamental para mudanças de comportamentos sociais que prejudicam os sujeitos e o ambiente. É tema integrador, por romper fronteiras e promover intercâmbios entre di-





ferentes conhecimentos e saberes acadêmicos e populares. Propõe enfrentar a obesidade e mudar hábitos alimentares que levam a doenças e à morte. O diálogo dessa temática com a cultura, a sustentabilidade, a antropologia, o meio ambiente, a saúde e a gastronomia acarreta mudanças de atitudes.

A temática está em discussão nos três documentos normativos e orientadores acerca das políticas e ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN): o Marco de Referência de Educação Alimentar para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012); o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014); e a Estratégia Intersectorial de Prevenção e Controle da Obesidade (2014).

Uma alimentação adequada, em quantidade e qualidade, permite ao organismo obter a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho das suas funções, tendo um efeito direto no seu desenvolvimento.

Acredita-se que a cultura de consumir produtos industrializados, principalmente os alimentos processados e ultraprocessados, tenha sido originada no fato de tais produtos terem um apelo muito forte nas propagandas difundidas nos principais meios de comunicação, as quais são comumente associadas a um estilo de vida mais “prático”, “descolado” e “moderno”, ora relacionadas a algum personagem de natureza infantil ou super-herói, ora relacionadas a alguma celebridade da TV ou de mídias sociais; e também aos custos mais baixos, atraindo todas as faixas de consumidores da sociedade brasileira. Alimentos desse tipo contêm, em sua formulação, altas concentrações de açúcar, sal, gordura saturada e muitos aditivos químicos, que, além de representarem um grande potencial nocivo à saúde, quando consumidos em larga escala e por grandes períodos de tempo, têm a propriedade de “viciar”, ou seja, estimular cada vez mais o seu consumo.



Sendo assim, se estabelece uma competição desleal entre a alimentação escolar, produzida pelas merendeiras das instituições e orientada pelos nutricionistas, e o lanche industrializado, trazido de casa sobre a chancela dos pais e das famílias. Nota-se, claramente, a preferência das crianças pelo lanche industrializado, pois, muitas vezes, elas rejeitam as refeições elaboradas nas instituições. Para resolver essa problemática, os nutricionistas vêm fazendo uso de uma ação estratégica que tem o intuito de reverter essa situação – a Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Diante desse contexto, o espaço escolar deve estabelecer um vínculo saudável entre adultos e crianças, para que o cuidar e o educar se constituam de forma respeitosa e natural, numa relação de confiança, gerando um ambiente acolhedor e seguro para as crianças na primeira infância, etapa em que irão aprender a desenvolver sua autonomia de cuidados de si e com o outro. Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 20/09, que fixa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

Os momentos de troca de fraldas, do banho, da escolha do que vestir, da atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária são momentos em que a criança apropria-se, por meio de experiências corporais, das formas como a cultura organiza essas atividades que imprimem modos de ser. A definição e o aperfeiçoamento dos modos, como a instituição organiza essas atividades, também são partes integrantes de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações que são indissociáveis. Ao conceber o caráter indissociável do cuidado e da educação, fica claro que a responsabilidade de todas as ações junto às crianças é do professor (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

O professor da Educação Infantil deverá fomentar na sua prática competências relevantes acerca do desenvolvimento infantil, buscan-





do nas ciências biológicas e humanas a colaboração de outros profissionais para atender às necessidades de bebês e crianças até os 5 anos de idade. Para isso, é essencial que a instituição planeje, organize e que na dinâmica do trabalho coletivo acolha, observe e interaja nesse espaço. A organização e a interação do ambiente planejado e organizado pelos professores promovem o bem-estar das crianças, proporcionando segurança, amparo, cuidado, proteção e respeito à sua essência, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento integral.

Nesse sentido o professor ajuda a construir a autoimagem da identidade da criança como pessoa distinta e integrada ao seu meio sociocultural, ao utilizar estratégias seguras, adequadas e respeitosas, nos momentos de cuidado pessoal ou individual de higiene e alimentação.

Outros pontos relevantes são a observação atenta e o registro criterioso das mudanças corporais, emocionais e intercorrências cotidianas dos bebês e crianças, que são fundamentais para comunicação às famílias, aos profissionais de saúde e ao grupo gestor, pois embasam o planejamento da rotina na instituição. Também é importante que a gestão defina o instrumento e a modalidade que serão utilizados para comunicar internamente acerca de conhecimentos e informações gerais sobre os bebês e as crianças, para garantir-lhes o cuidado, a segurança e o bem-estar.

O grande desafio na atualidade é fazer com que o cuidar e o educar sejam reconhecidos como ações indissociáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento integral e bem-estar de bebês e crianças. Essas ações – tão importantes nas instituições creches e pré-escolas – são desvalorizadas pela sociedade, por serem reconhecidas apenas como espaços de trocas de fraldas, banho e alimentação. Portanto, é fundamental esse reconhecimento e aquele de outras atividades que fazem parte do processo de cuidar e educar, como a higiene, a ali-



mentação e o brincar, e que são experienciadas pelas crianças como práticas educativas que constituem parte integrante do currículo da Educação Infantil.

Diante do exposto, as parcerias entre Educação, Saúde e outros setores que visam à defesa e à garantia dos direitos das crianças, por meio de programas de formação e projetos, são fundamentais para que o atendimento em creches e pré-escolas apresente a verdadeira identidade dessas instituições como formadoras e cuidadoras de seres humanos singulares e integrais.

A instituição escolar é o espaço em que a criança interage com outros pares, potencializando e desenvolvendo práticas que já são incentivadas pela família, como hábitos de higiene pessoal e de alimentação, e também nas ações didáticas e nas relações socioafetivas.

Seguem algumas proposições para abordar as questões sobre saúde e bem-estar na Educação Infantil.

- Estimular a prática de bons hábitos alimentares e de higiene.
- Proporcionar ações que incentivem o cuidado consigo e com o outro.
- Promover encontros em parceria com a Saúde para a família e profissionais da instituição.
- Criar campanhas para incentivar bons hábitos na comunidade escolar.
- Valorizar as relações interpessoais, em ambientes intra e extrasala de referência.

RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA E O CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTÁVEL

As relações do homem com a natureza ocorrem desde sua vinda ao mundo, e as relações entre os sistemas culturais e naturais seguem





em processo com ele. No entanto, os sistemas culturais da vida humana têm ameaçado a existência do planeta.

As questões ligadas ao meio ambiente são urgentes nos dias atuais, pois vivemos numa sociedade na qual a produção e a acumulação vão de encontro aos cuidados e à proteção da natureza. Quais transformações são necessárias nos modos de ver, agir, sentir e educar as crianças, nas questões ambientais? Esse é um dos grandes desafios enfrentados por professores da Educação Infantil.

A cultura do consumo não pode se sobrepor ao plano natural. Nesse sentido, a escola tem um papel importante na formação das crianças: conscientizar que a vida no planeta depende da nossa relação de cuidado com ela, pois a dimensão ambiental está ligada à existência humana – essa é uma compreensão nossa, do adulto e não da criança.

As instituições de Educação Infantil precisam rever suas práticas pedagógicas, não priorizar o plano cultural, e sim o plano natural. Como afirma Léa Tiriba:

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas (2010, p. 2).

A Educação Ambiental é importante desde a Primeira Infância, pois é na relação com a natureza que o homem conecta razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida (TIRIBA, 2010). É nessa conexão que as crianças crescem numa relação de cuidado, respeito à diversidade de culturas e à biodiversidade.

A Educação Infantil precisa garantir, em seus espaços, um currículo com práticas que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da



vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”, conforme as Dcnei, Art. 9.º, inciso X do Parecer CNE/CEB n.º 20/09 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

É preciso estar atento para o processo de construção de uma sociedade sustentável, “[...] isto é, que sejam socialmente justas, economicamente viáveis e ambientalmente saudáveis” (TIRIBA, 2010, p. 3). É preciso colocar as crianças no lugar de sujeitos potentes, que são agentes criadores e transformadores da cultura, que evoluem biologicamente e socialmente na relação com o outro e com o ambiente. Sendo assim, são corresponsáveis pela transformação positiva ou negativa, dependendo de sua relação e atuação no meio que vive.

Diante da discussão de preservação da vida, Tiriba (2010) traz três proposições imprescindíveis de trabalho com as crianças:

- religar as crianças com a natureza;
- reinventar os caminhos de conhecer;
- dizer não ao consumismo e ao desperdício.

Para isso, nos convoca a uma mudança de postura que desperte a consciência do respeito, admiração e cuidado com a natureza; e renunciando às práticas pedagógicas apenas de caráter descritivo, evidenciando assim, a importância da interação com o meio e a prática do consumo consciente e sustentável.

Reconectar as crianças ao ambiente natural, conhecer novos caminhos e conscientizar sobre o consumo consciente e sustentável é tarefa das instituições de Educação Infantil, pois esse espaço deve assegurar a qualidade de vida de crianças e adultos sustentados nas três ecologias: **pessoal, social e ambiental**.

A ecologia pessoal diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, às conexões de cada pessoa com o seu próprio corpo, com o inconsciente, com os mistérios da vida e da morte, com suas emoções e sensações corporais, com sua espiritualidade. A ecologia so-





cial está relacionada às relações dos seres humanos entre si, às relações geradas na vida em família, entre amigos, na escola, no bairro, na cidade, entre os povos, entre as nações. A ecologia social retrata a qualidade destas relações. A ecologia ambiental diz respeito às relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a biodiversidade, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação-transformação-consumo-descarte [...] (TIRIBA, 2007, p. 12).

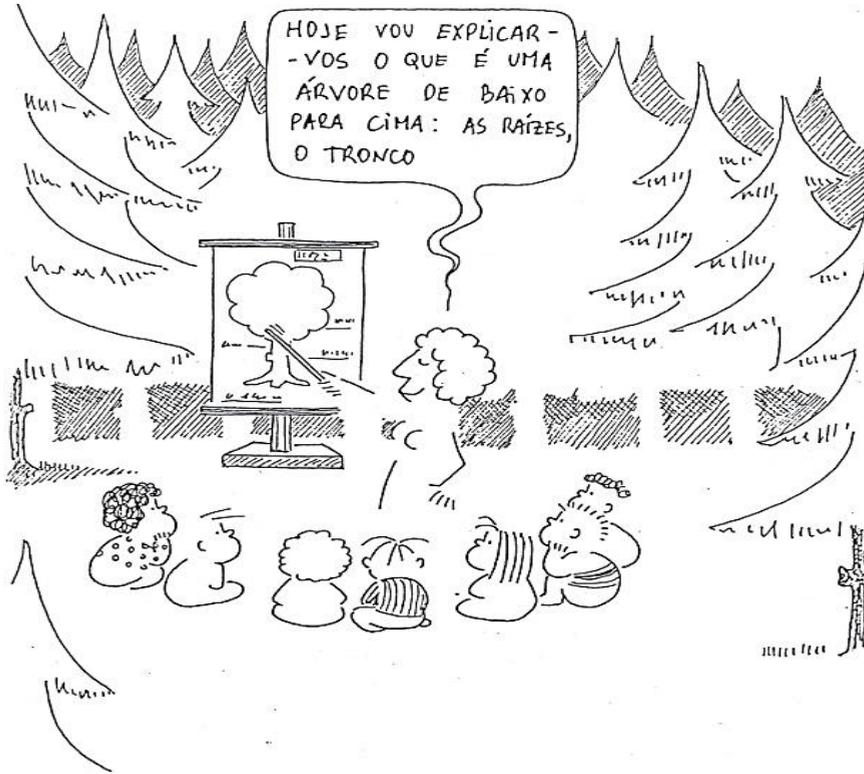
Essas três ecologias nos convidam a repensar sobre a organização do planejamento pedagógico nos espaços da Educação Infantil, garantindo o compromisso ético de articular essas dimensões com as aprendizagens e, dessa forma, o bem-estar integral das crianças e adultos com o mundo natural.

É necessário fortalecer a prática do “desemparedamento” nas instituições de Educação Infantil, pois o mundo natural extrapola os muros do espaço escolar, trazendo, assim, uma vivência real de respeito e preservação da natureza, bem como articular as políticas de formação com outros setores como a Cultura, a Saúde, a Assistência e o Meio Ambiente, numa perspectiva de aproximação com a Educação Ambiental para assegurar o que está posto na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/99).

A única forma de existirem adultos conscientes em relação à maneira como se relacionam com o meio ambiente é oferecendo educação ainda quando crianças. Assim, a teoria será experienciada no decorrer da sua vida, ao fazer escolhas sustentáveis como a coleta seletiva do lixo, a utilização de transportes menos poluentes, o consumo de energia de fontes renováveis e a alimentação saudável.



Figura 51 - A Escola da Natureza



(1984) A escola da natureza

Fonte: Com Olhos de Crianças (FRATO, 1997).

É urgente buscar uma relação de equilíbrio entre a cultura e a natureza. Uma vez que o descuido com o mundo natural gera um desequilíbrio ambiental em que todos os povos sofrem as consequências da não preservação, do desperdício e do consumo desenfreado. Dessa forma, fica clara a importância do papel das instituições de Educação Infantil em educar as crianças no sentido de construir um sentimento de responsabilidade e de preservação da vida.





SEGUEM ALGUMAS PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS PARA TRABALHAR AS RELAÇÕES COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

- **Cultive uma horta**

Fazer uma pequena horta de ervas, hortaliças e frutos é uma atividade simples e que envolve as crianças em todo o processo, desde a preparação da terra, do plantio, até a colheita. No contato direto com a natureza, as crianças aprendem sobre o ciclo da planta e passam a ter um novo olhar para o alimento.

- **Criação de animais**

Criar aves na instituição escolar pode ser um ambiente de aprendizagem para a troca de conhecimentos sobre o cuidado e a produção animal, a valorização da agricultura familiar e os cuidados com o meio ambiente, a redução do desperdício de alimentos e a valorização das relações de respeito entre a criança e os animais. Construir um galinheiro possibilita que boa parte dos resíduos domésticos produzidos todos os dias nas cozinhas das instituições seja transformada novamente em alimento, evitando o desperdício e a contaminação ambiental.

- **Desemparedamento**

Propor a saída das crianças para os espaços externos: um passeio em um espaço verde, como praças e parques próximos da instituição, a uma lagoa/praias da cidade ou até mesmo no parquinho da instituição, possibilitando o contato com a natureza, sentindo o vento, ouvindo o barulho de pássaros, observando insetos e olhando para o céu.

- **Caminhada ecológica**

Convidar as crianças para uma caminhada no entorno da instituição, para que reconheçam os diferentes tipos de ambientes que as cercam, chamando sua atenção para a importância da



preservação do meio ambiente. Organizar cartazes com elas a partir das conversas realizadas nas assembleias: como elas gostariam que o meio ambiente fosse tratado e quais atitudes elas consideram incorretas, despertando nelas, assim, a conscientização ecológica.

- **Coleta seletiva na instituição**

Sensibilizar e engajar a comunidade escolar sobre a importância da coleta seletiva para reciclagem e reutilização de materiais e organizar espaços na instituição de modo que favoreça o recolhimento desses que serão descartados.

Por meio dessas ações, as crianças percebem seu papel como agentes transformadores do meio e reconhecem os efeitos das suas atitudes no mundo em que vivem.

Figura 52 - Uma Caixa de Caixas



Fonte: Frato (2016).





CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas do século XX e nos anos seguintes ao século XXI contribuíram para o surgimento dos nativos digitais, sujeitos imersos numa cultura que, cada vez mais, é digital.

Essa cultura, que compreende as relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais, também influencia o âmbito educacional, exigindo novos olhares para o uso das tecnologias digitais no campo pedagógico.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram a ter papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem em toda a Educação Básica, sendo citadas nas competências gerais, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas de área no Ensino Fundamental e Médio, bem como nos respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

De acordo com a BNCC, o trabalho com as TICs na Educação Infantil tem o objetivo de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e lógico, a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem, partindo das experiências vividas pelas crianças nos mais variados contextos:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compre-





ensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017 p. 58).

Esse contato das crianças com recursos tecnológicos já era defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009. De acordo com as Dcnei “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações e brincadeira**” (BRASIL, 2010, p. 25, grifos do original). Além das interações e brincadeira, as Dcnei enfatizam a possibilidade de “utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 26; CIEB, 2018, p. 13, grifos do original).

Ao tratar sobre o campo das experiências na Educação Infantil, Oliveira e Cruz acentuam que:

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 5).

Dessa forma, o trabalho com as TICs na Educação Infantil deve possibilitar momentos em que as crianças formulem hipóteses e encontrem explicações sobre a utilização desses recursos que já fazem parte da vida de cada uma. Esse trabalho deve considerar a criança como protagonista, que se desenvolve nas interações com outras





crianças e com os objetos. A esse respeito Oliveira e Cruz (2010, p. 5) acrescentam:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais).

Uma das linguagens que contribuem para a atribuição de sentidos pela criança é a digital, abordada na competência geral 5 da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), que apregoa a necessidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Essa linguagem, a principal forma de comunicação na cultura digital, está presente em tablets, *smartphones* e outros recursos com os quais as crianças têm contato e que são cada vez mais comuns na vida delas. Dessa forma, desde a mais tenra idade, é necessário pensar no desenvolvimento de habilidades que serão necessárias no futuro.

Assim, a inclusão e utilização das TICs na Educação Infantil, considera a criança em pleno desenvolvimento, proporcionando experiências, espaços diversificados de aprendizagem, estimulando a criatividade, a autonomia e a colaboração entre as crianças. Esses recursos, aliados às propostas curriculares, permitem ainda explorar novos conhecimentos, aprender a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e



divertida, tornando seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento mais interessante.

As crianças são naturalmente atraídas por vídeos e jogos e as ferramentas digitais ajudam a despertar a curiosidade, sendo um valioso instrumento para o desenvolvimento da imaginação. Por meio de trabalhos com projetos interligados com os meios tecnológicos interativos, é propiciado um salto qualitativo na construção cognitiva da criança que ocorre pela liberdade de expressão, autonomia, criatividade, levantamento de hipóteses e criação.

Seguem algumas proposições de experiências para trabalhar com as TICs na Educação Infantil.

- Usar as redes sociais.
- Explorar o potencial da fotografia.
- Proporcionar e valorizar as leituras de livros, revistas e jornais on-line.
- Trabalhar com objetos de sucata.
- Utilizar aparelhos de som, TV, DVD, filmadora e *data show*.
- Usar ferramentas digitais.

Para aprofundar estudos, debates e elaborar suas propostas pedagógicas, os profissionais da Educação Infantil deverão apropriar-se dos textos abaixo referendados:

- O Currículo na Educação Infantil: O que Propõem as Novas Diretrizes Nacionais? (OLIVEIRA; CRUZ, 2010).
- Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde (MARRANHÃO, 2010).
- Crianças da Natureza (TIRIBA, 2010).





- As Crianças e o Conhecimento Matemático: Experiências de Exploração e Ampliação de Conceitos e Relações Matemáticas (MONTEIRO, 2010).

2.4.2 OS COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

“Nenhum ser humano é ilegal”.
Arroyo (2010)

“Este é tempo de partido [...] Tempo de homens partidos [...] Este é tempo de divisas, [...] Tempo de gente cortada [...] de mãos viajando sem braços.”
Drummond (1945)

A educação integral, como concepção adotada pela rede municipal de Maceió, tem o compromisso de considerar a formação para o desenvolvimento humano “total” dos sujeitos, evidenciando, para tanto, as diferentes identidades sociais e culturais pertinentes às diversas infâncias, juventudes, adultidades e senilidades (ARROYO, 2012; CANDAU, 2013). Essa concepção considera a multiplicidade de sujeitos em sua totalidade e singularidade. Pressupõe a ruptura da visão cartesiana, com seu paradigma binário, linear e reducionista que fragmenta os sujeitos em corpo e mente, afetividade e cognição. Esse paradigma cartesiano se reflete também no currículo escolar, fragmentando o conhecimento científico e, por consequência, segundo Morin:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande



parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (MORIN, 2003, p. 11).

Essa fragmentação nega aos sujeitos do conhecimento (crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos) uma formação integral nas suas dimensões: física, intelectual, social e cultural. Além disso, ofusca o conhecimento da sua realidade, dificulta a construção de valores éticos de respeito a si mesmos, ao outro e à natureza, elementos fundantes para a idealização de uma cultura de paz.

A partir desses pressupostos compreende-se que um currículo escolar integral, inclusivo e equânime valoriza os saberes da realidade e as diferentes identidades, por isso precisa ser construído de forma plural, sistêmica e interdisciplinar, superando, assim, a fragmentação do conhecimento. Essa visão dá sentido ao que se aprende no ambiente escolar e corrobora a consciência de si mesmo e do outro para a compreensão e a transformação da própria realidade. Conforme Freire:

A invenção da existência envolve [...], necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos, capazes de intervir no mundo (FREIRE, 2002, p. 22).

Na educação integral, a criança é um ser total, considerado nas dimensões física, afetiva, intelectual e sociocultural. Esse olhar pressupõe esse sujeito no centro do processo educativo e requer a compreensão de três princípios dos direitos humanos:





A **Diversidade** é um princípio relacionado à coexistência das diferenças de condições físicas, intelectuais, socioculturais, regionais, socioemocionais, políticas, religiosas, ideológicas e territoriais, inerentes à percepção respeitosa de si, do outro e do mundo, em constante interdependência e inter-relação (CARVALHO *et al.*, 2009).

A **Equidade** diz respeito à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais, tomando como base o reconhecimento das diferenças (CARVALHO *et al.*, 2009).

A **Inclusão** é a coexistência respeitosa das diferenças de condições físicas, intelectuais, socioemocionais, socioculturais, regionais, políticas, religiosas e ideológicas. Propõe um modo de atuação e percepção de mundo que considere, respeitosamente, as necessidades de todas essas diferenças (MANTOAN, 2003).

Diversidade, equidade e inclusão são princípios que se conjugam na constituição da integralidade dos sujeitos. Assim, é oportuno refletir sobre os princípios da **inclusão** e da **integração**.

No intuito de tornar clara as diferenças entre **inclusão** e **integração**, ressalta-se que o princípio da **inclusão** não é incompatível com a **integração**, porém, enquanto essa última se limita a inserir determinado(s) sujeito(s) ou um grupo deles, que anteriormente foi(foram) excluído(s) do convívio social, o princípio da **inclusão** se refere ao pertencimento e à própria vida social de todos os sujeitos, independentemente das diferenças. É comum, pois, a observação de que o sujeito pode estar inserido no convívio social, mas não incluído nesse contexto como partícipe da vida social comum de forma igualitária. Nessa perspectiva, a **inclusão** institui a inserção dos sujeitos indistintamente, de forma equânime, paritária e sistemática.



2.4.3 OS COMPROMISSOS COM A DIVERSIDADE DE SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹¹

As novas demandas e avanços decorrentes a partir da organização da sociedade industrial e as lutas das mulheres e dos movimentos sociais impulsionaram a necessidade, o direito e o acesso de bebês e crianças pequenas à educação escolar. Esse cenário foi oportuno para a construção de estudos e documentos legais, dentre os quais estão a Declaração de Genebra (1923)¹², a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)¹³ e a Convenção dos Direitos da Criança (1989)¹⁴. A esse respeito é oportuno dizer que, a partir desses estudos, surgiram ideias e concepções, em relação aos direitos, ao cuidar e educar, em que a criança passa a ser pensada além do contexto familiar, frequentando espaços coletivos, fora do espaço doméstico.

No Brasil, a Constituição de 1988 se configurou como uma grande conquista, sendo um marco importante, legitimando a criança como sujeito de direitos em relação à esfera pública e deslocando a responsabilidade que era restrita ao núcleo familiar. A LDB n.º 9.394/1996, em seu artigo 29, refere-se à Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, complementar à ação da família e da comunidade. Ao estabelecer essa relação, o cuidado e a educação

11 Para compreender como a Educação Básica concebe este tema, consulte o Referencial Curricular do Ensino Fundamental.

12 Em 1923, Eglantyne Jebb (1876-1928), fundadora da Save the Children, formula junto com a União Internacional de Auxílio à Criança a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, conhecida por Declaração de Genebra.

13 Declaração dos Direitos da Criança. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

14 FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Convenção sobre os Direitos da Criança. Unicef Brasil, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.





de bebês e crianças se integram à ação compartilhada entre escola, família e sociedade.

Como forma de materializar a garantia dos direitos das crianças no cotidiano escolar e a indissociabilidade entre educação e cuidado, a orientação institucional para os educadores, quando observada a violação dos direitos – descuido, violência, discriminação, superproteção, entre outras –, é que esses aspectos sejam discutidos com a equipe gestora de cada instituição, para os esclarecimentos e encaminhamentos conforme as orientações dadas pela Semed por meio da Coordenadoria-Geral de Centros e Núcleos; e que seja procurada a rede de proteção, representada na comunidade pelo Conselho Tutelar, procedendo de acordo com o ECA, Art. 13, com vistas ao acompanhamento do caso buscando preservar os direitos constitucionais dos envolvidos: “Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (BRASIL, 1990).

O acesso de bebês e crianças a espaços coletivos de convivência extrafamiliar, em instituições como creches, pré-escolas ou espaços similares, quando ofertado em instituições que não sejam privadas, não deve ser condicionado à necessidade da família, como prevê o Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece a garantia de acesso e legitima o direito à educação desde o nascimento.

As crescentes mudanças histórico-sociais, que impulsionam e desenham os novos modelos identitários dos grupos sociais na sociedade contemporânea, são fatores que influenciam a maneira como as dinâmicas familiares se constituem e se estabelecem. Essas características são visíveis e evidenciam a diversidade dos modelos familiares, expressa em opiniões, pertença racial, identidade sexual, ideologia política, religião, expressão linguística e cultural, organização cotidiana, entre outras.



As crianças nascem e crescem em ambientes familiares com características socioculturais diversas e distintas. Na contramão da composição de família nuclear, composta tradicionalmente por um pai e uma mãe, observa-se, historicamente, que em todos os estratos sociais da sociedade brasileira esse modelo vem sendo suplantado por uma outra configuração, a matriarcal, que, muitas vezes, impõe a responsabilidade única pela criação dos(as) filhos(as) a figura feminina, a mulher, que, inevitavelmente, é obrigada a conciliar o papel de educar, trabalhar fora e ainda desenvolver as tarefas domésticas.

É responsabilidade de todos os educadores e educadoras que trabalham na instituição de Educação Infantil respeitar a diversidade dos grupos familiares, cultivando o convívio ético, respeitoso e profissional, garantir uma relação de respeito às diversidades das configurações familiares dos bebês e das crianças pequenas que se acham na instituição. Assim, são assegurados à criança seus direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, preconizados no ECA, com proteção integral e intersetorial, garantindo-lhe o desenvolvimento integral, em condições de liberdade e de dignidade.

Como forma de complementar a ação da lei acima citada, as Ocei, Art. 8, orienta como os educadores devem conduzir os processos pedagógicos, garantindo e assegurando o direito a igualdade de condições para as aprendizagens das crianças:

[...]

VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

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

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





X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Alguns pesquisadores (ALVES, 2013; PINO, 1990; CORRÊA, 2002; BAZÍLIO, 2003, entre outros) consideram o ECA (BRASIL, 1990) um marco político na história dos movimentos sociais em defesa da infância brasileira, pelo fato de complementar os dispositivos constitucionais. Dessa forma, mais uma vez, reafirma-se o prestígio destinado à educação na prescrição legal, apontando-se, claramente, para mecanismos que a garantam. Conforme Oliveira (2001, p. 33), “[...] tais mecanismos são o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção, novidade legal em nossa tradição constitucional, e a ação civil pública”.

O conjunto de documentos orientadores da/para a Educação Infantil tem permitido a garantia dos direitos dos bebês e das crianças, a serem escutados e respeitados, em todas as suas formas de expressão, sem discriminação de idade, sexo, cor, pertença religiosa, presença de deficiências ou quaisquer outros marcadores sociais da diferença. O trabalho pedagógico deve garantir um espaço respeitoso e de diálogo em que as crianças possam expressar, emitir opiniões, indagar e construir concepções sobre a sua identidade corporal, gênero, diversidades étnico-raciais, sustentabilidade; percepções sobre a promoção à diversidade cultural, a inclusão, as diversas formas de preconceitos sociais e o respeito à diversidade e aos diversos grupos étnicos e suas representações na sociedade brasileira. Nesse sentido, os adultos, os educadores e as educadoras têm um papel importantíssimo como mediadores desse processo de apresentação do mundo às crianças.



A possibilidade desses aspectos multiculturais se dá pelos diálogos permanentes, de escuta sensível para a fala da criança e assegura a formação de sua identidade pessoal e social, respeitando as diferenças. É por meio das interações entre pares e entre crianças e adultos que os bebês e as crianças desenvolvem competências. As crianças partem do que elas vivenciam, percebem, pensam e elaboram e, por isso, é muito importante que existam espaços que garantam reflexões, sem modelos ideológicos impostos e predefinidos, livre de preconceitos, respeitando as relações singulares e coletivas das crianças. No processo de planejamento, na organização e na materialidade cultural dos espaços, os educadores e educadoras devem estar comprometidos com valorizar a participação da criança; os ambientes devem ser realizados, organizados, dispostos e decorados para e com as crianças, considerando-as autoras e protagonistas de sua própria formação. A abertura à participação das crianças atribui sentido e significado às interações e à relação com os seus pares, sua família e comunidade, sendo esses elementos determinantes para a aproximação das crianças no mundo da cultura, numa perspectiva democrática que garanta “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

A Educação Infantil veio consolidar o direito das crianças, superando o direito à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), colocando-a no centro do planejamento e dos processos de educação formal. Assim, a criança exerce seus ~~seus~~ direitos fundamentais, de participação na vida social e cultural, tendo oportunidade de reconhecer a pluralidade cultural dos modos de vida e de organização social, respeitando as diferenças, os aspectos fenotípicos, identitários





e histórico-culturais dos vários grupos e raças que constituem a sociedade brasileira, como os povos originários, negros, quilombolas, indígenas, entre outros.

Para finalizar, as instituições de Educação Infantil do município de Maceió devem assegurar a educação em sua integralidade – entendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo, à promoção do desenvolvimento integral da criança, ao respeito às diferenças e às singularidades – educação comprometida com a valorização e a equidade dos direitos humanos, para a promoção de uma sociedade democrática, justa, respeitosa e participativa, que reconheça a criança como sujeito de direito.







3. OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

3.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE

De acordo com o artigo 29 da seção II da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil 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. Desse modo, todas as políticas e práticas devem ser orientadas por essa premissa.

As teorias do desenvolvimento infantil provenientes da Psicologia trilham o caminho das questões levantadas sobre o desenvolvimento humano e, para que as diversas dimensões sejam compreendidas, é necessário que as práticas sejam por elas sustentadas. A Psicologia é a ciência que estuda o comportamento e a subjetividade do indivíduo a partir de algumas vertentes, como, por exemplo, a vertente do desenvolvimento e da aprendizagem. Esse campo busca compreender as bases fundamentais do desenvolvimento nos aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social nas diferentes fases da vida, desde o nascimento até a fase adulta e a velhice.

Um dos grandes destaques na área da educação, na década de 80 no Brasil, foi o biólogo francês Jean Piaget⁵, reconhecido pela sua

5 1896-1980.



ampla construção teórica e pelas implicações práticas de sua teoria. O teórico acredita que a criança interage com o meio ambiente de maneira a construir uma nova compreensão sobre objetos e conhecimentos, tendo a relação da criança com o meio externo uma relação participativa e ativa. Para Piaget, o caráter biológico e o maturacional são relevantes em sua teoria, ou seja, são a base e o suporte para que o processo de aprendizagem ocorra (PIAGET, 1976).

O psicólogo russo Lev Vygotsky⁶ se contrapõe a essa posição, estabelecendo sua teoria com o foco na aprendizagem.

A teoria sociocultural é uma perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo; segundo essa abordagem, as crianças adquirem seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas por meio do diálogo colaborativo com membros mais sábios da sociedade. Para Vygotsky, a cognição humana, mesmo quando realizada de forma isolada, é inerentemente sociocultural, afetada por crenças, valores e ferramentas da adaptação intelectual transmitidas aos indivíduos por meio de sua cultura (SHAFFER; KIPP, 2012, p. 312).

Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, o aprendizado se dá pela interação entre estruturas internas e contextos externos. A diferença entre eles é que, segundo Vygotsky, esse aprendizado depende principalmente da influência ativa do meio social, enquanto Piaget considera a construção do conhecimento a partir da maturação biológica.

Para Vygotsky a aprendizagem é o foco do desenvolvimento e é ela que o impulsiona. Assim, “[...] o aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com

6 1897-1934.





“pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Outro teórico que vem tomando grande destaque e contribuiu para a área da educação é o psicólogo francês Henri Wallon⁷, que subsidia a compreensão sobre o desenvolvimento humano em sua totalidade e as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa. Em virtude da sua preocupação com a educação, registrou alguns apontamentos sobre ideias pedagógicas, evidenciando bases que a psicologia pode oferecer à atuação nessa área (GALVÃO, 2005, p. 40).

Portanto, este referencial curricular tem sustentação nas teorias de Lev Vygotsky e Henri Wallon, que vêm contribuindo para a compreensão do desenvolvimento infantil e a construção das diretrizes e orientações que norteiam a Educação Infantil.

3.2 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E O LÚDICO

A teoria sócio-histórica de Vygotsky evidencia a questão do vir a ser, dando atenção àquilo que a criança precisa aprender, e não necessariamente ao que ela aprendeu.

Nessa visão, o desenvolvimento é considerado um processo evolutivo em que as funções psicológicas superiores se originam nas interações entre indivíduos e se desenvolvem com a internalização das formas culturais de comportamento. Consideram-se como funções: mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas e processos voluntários, que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço – nasce a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky, a ZDP:

7 1879-1962.



É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O processo de aprendizagem pode ser definido por como um procedimento para os seres adquirirem novos conhecimentos, por um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental.

Na teoria Vygotskyana, é por meio da mediação simbólica que ocorre a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo. A relação do homem com o mundo é mediada tanto por instrumentos e signo, e não acontece de forma direta. Esses conceitos foram desenvolvidos por Vygotsky para sinalar a relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo, cuja linguagem é o signo primordial.

Nessa perspectiva, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos, como os agrícolas, que modificam a natureza, e por meio da linguagem, que traz consigo conceitos estabelecidos pela cultura à qual pertence o sujeito.

A linguagem é categoria fundante na teoria vygotskyana e tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois é por meio dela que se constituem os comportamentos humanos, por isso, Vygotsky afirma que a linguagem:

Libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VYGOTSKY, 2007, p. 22).

A criança, por intermédio da linguagem, possibilita a criação e a imaginação e consegue internalizar os conceitos sem a presença





imediatamente dos objetos. É a linguagem que facilita a troca com o outro e permite que cada indivíduo se constitua e se complete na interação.

3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA FALA NA CRIANÇA

Vygotsky (2004, 2007; 2010) avaliou experimentos que compararam o comportamento linguístico e social de chimpanzés com o de crianças, para tecer considerações sobre a relação entre pensamento e linguagem nos níveis filogenético e ontogenético. A sua primeira grande descoberta nessa trajetória foi a completa separação entre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, no caso dos chimpanzés. Essa interpretação foi baseada na observação de que esses animais não entrelaçavam manifestações de linguagem com as suas ações quando buscavam soluções para problemas, como por exemplo, ao utilizar um pedaço de madeira para alcançar uma banana.

Comparada às situações envolvendo crianças, essa configuração se tornou ainda mais relevante quando Vygotsky observou transformações (desenvolvimento) ao longo da relação entre pensamento e linguagem no caso dos seres humanos. De acordo com ele, nesses casos “[...] o pensamento e a linguagem se desenvolvem, até certo ponto, por linhas genéticas diferentes e só depois de um determinado ponto, *essas linhas se cruzam*” (VYGOTSKY, 2010, p. 147, grifo nosso). Além disso, ele revelou o ponto desse cruzamento: na emergência da fala de crianças enquanto tentavam solucionar problemas de naturezas diversas.

Essas observações nos guiam para o reconhecimento de que a orientação do desenvolvimento infantil segue transformações na relação entre pensamento e linguagem que, por sua vez, tem como principal fomento a composição de possibilidades criadas e



asseguradas no encontro do organismo com o ambiente (nas suas dimensões físicas e conceituais). Isto é, subjacente às transformações na relação entre pensamento e linguagem está a natureza ativa da pessoa sobre o mundo. Acreditamos que o efeito principal dessa natureza é o desafio por conquistar autonomia e independência nas nossas atividades, pois não são esses os principais atributos de sermos desenvolvidos?

Julgamos que essas observações assumem extrema relevância para as decisões educacionais voltadas para o começo da vida e para a infância, pressupondo-se que essas decisões atuem no binômio aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, é pertinente um argumento sobre a maior velocidade das transformações e das mudanças no organismo e no funcionamento psicológico durante o começo da vida e na infância. Muitas vezes, esse argumento até estimula, de forma equivocada, a crença em que o desenvolvimento humano se limita a essa fase da vida. Entretanto, observa-se que enquanto há vida, há desenvolvimento. Todavia, é de extrema relevância reconhecer aqui que as transformações promotoras de desenvolvimento são mais aceleradas nos bebês, nas crianças muito pequenas e nas crianças pequenas⁸.

Por essa razão, empenhamo-nos aqui para discutir sobre processos subjacentes às transformações na relação pensamento e linguagem a partir do começo da vida até a fase de crianças pequenas (com aproximadamente 6 anos de idade). Assumimos esse período por se tratar do âmbito da atuação de educadores infantis, para os quais julgamos serem fundamentais as explicações com as quais nos ocupamos aqui.

8 Referência às denominações da BNCC para o público da Educação Infantil.





COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, OS EDUCADORES PODEM PROPOR PROBLEMAS DE NATUREZA DISTINTAS (LÚDICA OU COGNITIVA), COM O PROPÓSITO DE EXPLORAR A FALA. ISSO SIGNIFICA TRABALHAR PEDAGOGICAMENTE ALINHADOS COM A OBSERVAÇÃO DE VYGOTSKY DE QUE A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM É IMPULSIONADA PELA AÇÃO DA CRIANÇA - FALAR É SER ATIVO E SIGNIFICA ESTAR EM DESENVOLVIMENTO (BIOLÓGICO E SOCIAL).

3.3.1 A RELAÇÃO PENSAMENTO-LINGUAGEM NO CASO DOS BEBÊS (0 A 1 ANO E 7 MESES)

Refletindo sobre o desenvolvimento de bebês, as principais questões que, frequentemente, se impõem são: eles já são capazes de compreender e de se comunicar, antes do desenvolvimento da fala? Como compreender a linguagem nesse período de desenvolvimento? Como os comportamentos, como gestos, ações, entonação, choro, olhar e expressão facial, dentre outros, são utilizados para eles se comunicarem?

Nesse sentido, estudos têm mostrado que o ouvido do feto, já dentro do útero, é funcional por volta do quinto mês de gestação, e, em adição, o ventre materno age como espécie de filtro que deixa passar somente os sons melódicos da língua, ou seja, suas características prosódicas.

A prosódia abrange um conjunto dos elementos musicais da língua – altura, duração, timbre e intensidade – os quais se combinam de diferentes formas, constituindo os sistemas de ritmo e entonação. A prosódia permite expressar emoções, bem como veicular informações importantes no que diz respeito ao sentido e à sintaxe. Investigações nessa área têm constatado que, ainda no útero, o bebê é capaz de captar os sons da fala da mãe e iniciar o processo de compreensão, diferenciando mudanças prosódicas no ordenamento de elementos.





Quer dizer, por meio da observação de alterações no ritmo do batimento cardíaco de fetos, pesquisadores constataram que mudanças na ordem do som (por exemplo, babi para biba) geraram aceleração do ritmo de seu batimento. Os autores concluíram que essa reação do feto aponta para sua capacidade de diferenciar esses sons, que o auxiliam no processo de aquisição da linguagem (DESCASPER, 1994; HALLE, 1994; NAME, CAVALCANTE, 2011).

A partir dessas capacidades, que se desenvolvem ainda no útero e ao longo dos primeiros meses de vida, o bebê pode explorar potencialidades de seu corpo: ele pode gritar, gesticular, sorrir e aprender a brincar com sua voz, como se ela fosse um instrumento musical. Dessa forma, ele descobre que os adultos ao seu redor reagem aos sons que ele produz, pois produzem gestos e sons em resposta aos seus.

PARA ATUAR PEDAGOGICAMENTE, CONSIDERANDO ESSES ASPECTOS INVESTIGADOS NAS PESQUISAS, DESTACAMOS A IMPORTÂNCIA DA PREPARAÇÃO DO MEDIADOR, SEJA ELE(A) UM CUIDADOR(A), PROFESSOR(A) DE REFERÊNCIA OU PROFESSOR(A). O MEDIADOR INCENTIVA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ A PARTIR DAS SUAS RESPOSTAS PARA O COMPORTAMENTO DO BEBÊ. POR MEIO DAS RESPOSTAS DO MEDIADOR, O BEBÊ APRENDE SOBRE O AMBIENTE E SOBRE O MUNDO; NAS RESPOSTAS DO MEDIADOR, O BEBÊ EXPERIMENTA OS SENTIDOS DA COMUNICAÇÃO: PEDIDOS, OPOSIÇÃO, NEGAÇÃO, CONCORDÂNCIA ETC.

3.3.2 A COMUNICAÇÃO FACE A FACE: A FUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE (PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO)

Nesse período, a responsividade tem papel central. Em outras palavras, é fundamental que os adultos atribuam sentido às ações dos bebês, interpretando-as como desejos, pedidos, propósitos, oposição





etc.

Nas palavras de Bakhtin, as pessoas ocupam um lugar único na coordenação tempo-espço e essa condição gera uma necessidade de responder ao mundo que as cercam – a responsividade. Segundo o autor, “não há álibi possível” e responder ao mundo é condição de existência. Por essa razão, as respostas dos adultos aos bebês, que, por serem ativos também respondem aos adultos, dão condição a sua existência e promovem o desenvolvimento humano (BAKHTIN, 1997).

Destaca-se, então, que na interação com os bebês os adultos fazem uso de diferentes estratégias para atrair a sua atenção. Enfatiza-se, todavia, que os bebês não são passivos, ao contrário, eles são ativos em seu desenvolvimento, pois, embora suas expressões multimodais iniciais (combinação de diferentes elementos utilizados na comunicação humana, como gestos, olhar, ações, expressões faciais e melodia da fala) sejam ainda simplificadas, é a partir delas que os adultos constroem suas interpretações e se comunicam.

As vocalizações e as ações dos bebês provocam, continuamente, reações nos adultos – aplausos, sorrisos e vocalizações, entre outras. Essas reações, em consequência, também provocam reações nos bebês, tendo efeito mutuamente regulatório, e fazendo com que determinadas ações se estabilizem na interação com significados específicos, e outras, por outro lado, terminem por não se repetir e desapareçam (VIEIRA, 2010). Esse funcionamento requer as constantes interpretações dos adultos, visto que essas delimitam e possibilitam a atribuição de sentido às ações, gestos, expressões, olhares e vocalizações dos bebês.

Conclui-se que a qualidade da responsividade constitui-se em um processo de extrema relevância na relação entre adultos (inclusive educadores) e bebês, pois ao mesmo tempo que a palavra é dirigida a alguém, é somente a partir da resposta desse interlocutor que





a comunicação se efetiva. Nessa condição, a comunicação se revela como expressão própria para o desenvolvimento humano.

3.3.3 A PROSÓDIA E A MULTIMODALIDADE NOS PROCESSOS COMUNICATIVOS ENVOLVENDO BEBÊS

As primeiras características da língua a serem produzidas pelos bebês são as rítmicas e entonacionais, muito antes das primeiras palavras. Assim, tem-se a impressão de que eles narram ou pedem alguma coisa, que chamam ou ordenam, embora seus enunciados sejam desprovidos de palavras.

É reconhecido, entre os pesquisadores, que os bebês são capazes de reproduzir a entonação específica de enunciados interrogativos, afirmativos, exclamativos, bem como chamados e ordens, por meio de sons vocálicos ou quase vocálicos, que não são ainda palavras de seu vocabulário (SCARPA, 1988). Com os gestos e as movimentações visuais, conjuntamente, os bebês fazem uso de uma diversidade de elementos verbais para se comunicar. Para além das palavras, soluço, suspiro e sussurro, risadas, choro, rangidos etc. são alguns dos elementos presentes em seus enunciados. Catford (2001) denomina esses aspectos como suprasegmentais ou prosódicos.

No que diz respeito à relação adulto-bebê, todos esses fenômenos estão presentes e são ricamente explorados. O choro infantil, por exemplo, embora possa ser categorizado como extralinguístico, é, desde o início do desenvolvimento infantil, interpretado pelo adulto como pleno de sentido, atribuindo-lhe função simbólica. O adulto começa a diferenciar, por exemplo, o “choro” – produzido de modo rítmico e duradouro – do “choramingo” – que, embora semelhante ao choro, se apresenta com menor altura e duração, com elevações súbitas e ritmo descontínuo. Essa distinção está fundamentada em critérios prosódicos de ritmo e duração, que são imbuídos de sen-





tido pelos adultos (VASCONCELOS, 2016). Pode-se afirmar que o choro se transforma em fala a partir da interpretação dos adultos e, dessa forma, assume forte impacto no desenvolvimento infantil (VASCONCELOS; LEITÃO; SCARPA, 2013).

PARA TRABALHAR PEDAGOGICAMENTE COM A PROSÓDIA, O MEDIADOR EXPLORA A MUSICALIDADE NA COMUNICAÇÃO. ENTOAÇÕES SUAVES CONFORTAM OS BEBÊS, GRITOS E TIMBRES AGRESSIVOS PROVOCAM ESTRESSE. ALÉM DISSO, OS BEBÊS COMPREENDEM SOBRE POSITIVO E NEGATIVO POR MEIO DA ENTOAÇÃO (PROSÓDIA). O MEDIADOR PODE EXPLORAR A PROSÓDIA (OU ENTOAÇÃO) PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO COM O BEBÊ.

Além disso, a comunicação infantil se organiza de maneira multimodal, pois bebês são atentos à combinação entre gesto e fala, antes mesmo de serem capazes de produzir esses elementos em conjunto, de maneira coordenada. O termo multimodalidade se refere à combinação de diferentes elementos utilizados na comunicação humana, como gestos, olhar, ações, expressões faciais e melodia da fala. Todos esses elementos multimodais são importantes para a compreensão entre falantes, especialmente no discurso da criança, que possui ainda poucos recursos verbais (vocabulário e gramatical), fazendo uso da modalidade vocal (prosódia, qualidade da voz) e da modalidade gestual (gestualidade e expressões faciais) para se expressar.

A multimodalidade na comunicação dos bebês reforça a função central da linguagem no desenvolvimento durante o primeiro ano de vida. Essa função é exercida por processos corregulados entre as posições do bebê e do adulto na interação. As teóricas Scarpa e Fernandes-Svartman (2012) ilustram essa dinâmica corregulada ao se referir a uma sincronização de velocidade e ritmo de fala entre adultos e bebês e crianças durante uma conversação. De acordo com



as pesquisadoras, na interação com os bebês, os adultos realizam alterações significativas em sua fala, imprimindo características das produções infantis em seu próprio discurso.

TRABALHAR PEDAGOGICAMENTE COM A MULTIMODALIDADE SIGNIFICA UTILIZAR VÁRIOS SENTIDOS DOS BEBÊS, AO MESMO TEMPO, POR MEIO DE UMA ATIVIDADE. O MEDIADOR PODE PROPOR UMA ATIVIDADE EM QUE O BEBÊ ESCUTE AO MESMO TEMPO QUE TAMBÉM EXPERIMENTA DIFERENTES TEXTURAS PELAS MÃOS. O BEBÊ, EM UMA ATIVIDADE, PODE ESCUTAR SIMULTANEAMENTE À OBSERVAÇÃO DE DIFERENTES CORES. É RELEVANTE, ENTRETANTO, QUE DURANTE A ATIVIDADE O MEDIADOR ESTEJA ATENTO ÀS AÇÕES DO BEBÊ E PROCURE RESPONDÊ-LAS DE ALGUMA FORMA. É NA RESPONSABILIDADE QUE O PROCESSO COMUNICATIVO E O DESENVOLVIMENTO PROGRIDEM.



3.3.4 A COMUNICAÇÃO MEDIADA POR BRINQUEDO: ATENÇÃO CONJUNTA E EXPERIÊNCIA DE INTERSUBJETIVIDADE



A comunicação mediada por objetos é característica da interação entre os adultos e os bebês no começo da vida e favorece a análise das transformações da relação entre pensamento e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil. Essa forma de comunicação é comum na grande maioria das culturas humanas, considerando-se a presença de brinquedos nas atividades com bebês e crianças (embora também esses não sejam os únicos objetos utilizados para mediar comunicação entre adultos, bebês e crianças).

Tomasello (2003, grifo nosso) revelou à comunidade internacional de pesquisadores que a relação triádica bebê-objeto-adulto fomenta a emergência de processos relevantes às transformações entre pensamento e linguagem, a partir do suporte essencial da *atenção*





conjunta. O autor se referiu a uma “revolução dos nove meses” para dimensionar o impacto desses processos para o desenvolvimento infantil. De fato, não é difícil concordar com as suas explicações. Segundo ele, as situações de atenção conjunta para um mesmo objeto possibilitam aos parceiros envolvidos nessa interação o encontro de pensamentos.

Tomasello foi ainda mais adiante na interpretação de suas observações durante suas pesquisas e argumentou que as situações de atenção conjunta promovem *experiências de intersubjetividade*, as quais baseiam o despertar dos bebês para sua semelhança com as pessoas com quem interagem. Isto é, a experiência de intersubjetividade é a expressão que remete à compreensão do bebê de que as outras pessoas atuam no mundo como ele, mobilizadas por intenções. Trata-se, portanto, de uma verdadeira revolução no desenvolvimento infantil, relacionada com a relação entre pensamento e linguagem (comunicação e interação) (TOMASELLO, 2003, grifo nosso).

Na qualidade de profissionais pesquisadores e educadores, nos debruçamos sobre essas informações para avaliar o grau de constatação possível, considerando que os fenômenos abordados têm, em grande parte, sustentação argumentativa. Não nos detivemos aqui em uma antiga e atual discussão sobre a produção de conhecimento científico condicionada às bases epistemológicas, que podem ser diversas: positivista (nomotética) e dialógica (idiográfica). Mas, ainda que de forma rápida, alerta-se para essa condição, diante do iminente descaso com declarações que se sustentam na indução e na interpretação, ainda que a partir de comportamentos.

Em resumo, essas qualidades foram avaliadas considerando-se o alinhamento da ação (dar) com a resposta (pegar). Na medida em que o bebê se desenvolvia, esse alinhamento se revelou mais imediato e mais suave. Mais suave foi a expressão utilizada pelas pesquisadoras para a complexidade da composição do turno do bebê. Quanto mais



comportamentos sincronizados (direção do olhar, movimentos dos membros superiores e inferiores, sorrisos e balbucios) mais suavidade na sua ação (dar ou pegar o brinquedo). Esses resultados levaram as autoras a reconhecerem a experiência de intersubjetividade relacionada com a atenção conjunta durante a comunicação mediada por brinquedo.

TRABALHAR PEDAGOGICAMENTE COM A EXPERIÊNCIA DE INTERSUBJETIVIDADE SIGNIFICA OBSERVAR SE A CRIANÇA COMPREENDE QUE AS PESSOAS SE COMPORTAM COM INTENÇÕES, QUE AS NOSSAS AÇÕES SÃO DIRIGIDAS PARA OBJETIVOS. POR EXEMPLO, SE EU QUERO QUE A TIA ME ESCUTE, EU LEVANTO A MÃO; SE EU QUERO QUE A TIA ME ELOGIE, EU FAÇO A TAREFA DA MELHOR FORMA; A INTERSUBJETIVIDADE SE EXPRESSA NO ESPAÇO SILENCIOSO ENTRE O MEDIADOR E A CRIANÇA. PELO OLHAR E OS SORRISOS, A CRIANÇA PODE INDICAR SUA COMPREENSÃO DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM E PARTILHAR ESSA COMPREENSÃO COM O MEDIADOR - ESSAS SITUAÇÕES INDICAM QUE A CRIANÇA E O MEDIADOR ESTÃO EM ATENÇÃO CONJUNTA. QUANDO O MEDIADOR CONSEGUE A ATENÇÃO CONJUNTA, SIGNIFICA QUE ELE E A CRIANÇA TÊM UM MESMO FOCO QUANDO ELES PENSAM, JUNTOS, SOBRE O MESMO OBJETO. ESSAS SITUAÇÕES SÃO POTENCIAIS PARA A DINÂMICA ENSINO-APRENDIZAGEM; ESSES PROCESSOS FAZEM PARTE DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA E PODEM SER EXPLORADOS PEDAGOGICAMENTE. O EDUCADOR EXPLORA POR MEIO DE SUA ATENÇÃO PARA AS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS.

3.3.5 AS OPERAÇÕES SIMBÓLICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALÉM DO LIMITE DO ORGANISMO

Quando se olha para a experiência concreta das crianças no mundo, observa-se, por exemplo, que na comunicação elas lidam





com tempos diferentes (ontem, hoje e amanhã; ou passado, presente e futuro). Então compreendemos que em cada cenário imediato de comunicação se incluem experiências anteriores dos envolvidos e suas expectativas, visto que em sua natureza ativa, incide sempre um movimento para transformar sua relação com o mundo. Essas considerações nos remetem a uma natureza de processos do desenvolvimento infantil que se caracteriza por transcender tempo e espaço: as operações simbólicas.

As operações simbólicas são um tópico relevante para todo pesquisador do desenvolvimento infantil. Piaget (1976), por exemplo, abordou esse tópico na sua conhecida teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança. Nessa teoria, destacam-se, sobretudo, os processos transicionais entre o estágio das operações concretas e as operações lógicas. Há muito mais aspectos que estimulam discussões aquecidas voltadas para as declarações de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere à universalidade dos seus estágios, e para as bases biológicas de suas observações, além do suposto reducionismo na forma como ele conceituou e interpretou o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Não objetivamos trilhar agora o caminho dessas discussões, mas destacamos o olhar de Piaget sobre a natureza diferente desses processos que ele denominou de lógico-formais, e o seu impacto para o desenvolvimento das crianças. A natureza diferente está na possibilidade de um descolamento das ações mentais (ou psicológicas) dos cenários imediatos da atividade e da comunicação. Um bebê ou uma criança alimenta esse descolamento ao relacionar diferentes tempos e espaços de sua experiência no mundo.

As operações simbólicas pressupõem a interdependência, a priori, entre organismo e ambiente cultural e, sobretudo, revelam a mediação da linguagem como constitutiva do desenvolvimento infantil. Então, mais um passo em direção à descentralização do organismo



e do corpo para a promoção do desenvolvimento da criança é considerar o funcionamento da linguagem para além da materialidade dos sons da fala. Dessa forma, se alcança a sua experiência de intersubjetividade como processo de significação que inclui – mas não se limita – aos sons de sua fala. Visualiza-se, assim, a experiência de intersubjetividade: por um lado, pressupõe pensamento, visto a natureza ativa da criança no mundo e, ao mesmo tempo, linguagem, pois no exercício dessa natureza a criança endereça a sua ação para outra pessoa (para os pais, os professores ou os colegas). Esse endereçamento se destina à superação da dependência e a conquista de autonomia.

TRABALHAR PEDAGOGICAMENTE PARA EXPLORAR AS OPERAÇÕES SIMBÓLICAS SIGNIFICA PROPOR ATIVIDADES QUE SOLICITEM QUE A CRIANÇA FAÇA UMA RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES SITUAÇÕES; POR EXEMPLO, UM SAPATO LEVA AO PENSAMENTO QUE ELE SERVE PARA OS PÉS; UM CHUVEIRO SERVE PARA O BANHO. AS RELAÇÕES PODEM ASSUMIR NÍVEIS MAIS COMPLEXOS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS OPERAÇÕES SIMBÓLICAS TAMBÉM SE TORNAM MAIS COMPLEXAS NA MEDIDA EM QUE A CRIANÇA APRENDE MAIS PALAVRAS E COMO UTILIZÁ-LAS NA COMUNICAÇÃO. OS EDUCADORES PODEM TRABALHAR ESSAS RELAÇÕES, INICIALMENTE COM IMAGENS, DEPOIS COM PALAVRAS E DEPOIS COM ENUNCIADOS.

A linguagem, na condição de processos de significação, é a ação da criança dirigida para as outras pessoas e tem como disparador para esse endereçamento a experiência de intersubjetividade.





3.3.6 A AQUISIÇÃO DA FALA: A CRIANÇA MUITO PEQUENA CRUZA AS LINHAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM (1 ANO A 3 ANOS E 11 MESES)

De acordo com Vygotsky, quando a criança está com mais ou menos 2 anos de idade, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, unem-se para marcar uma nova forma de comportamento:

[...] a criança sente a necessidade da palavra e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras [...]. As linhas do desenvolvimento e da linguagem e do pensamento se encontram (VYGOTSKY, 1987, p. 38).

O reconhecimento desse cruzamento sedimentou o argumento desse teórico sobre o papel central da linguagem nas interações sociais e no funcionamento psicológico.

Essas declarações de Vygotsky revelam a mediação da linguagem e as experiências culturais como principais aspectos para o desenvolvimento infantil. A partir das suas pesquisas ele demonstrou a relação dos processos psicológicos básicos, como atenção e memória, com a linguagem e os atribuiu à linguagem. Vygotsky atribuiu à linguagem, como processo de significação, essa função de integração. A partir dessa regulação, as crianças muito pequenas deixam de agir imediatamente sobre o ambiente para planejar, coordenar e avaliar a própria ação a partir da fala, experimentando uma relação mediada com o ambiente e consigo mesmas. Por meio da mediação do adulto, elas se tornam capazes, por exemplo, de adiar ou planejar uma ação, para agir com mais independência e autonomia no ambiente. Portanto, a experiência com processos mediados pela fala caracteriza a organização da ação durante o desenvolvimento infantil.



3.3.7 OS USOS DA FALA COMO AMPLIFICADORES CULTURAIS: A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DO MUNDO POR CRIANÇAS PEQUENAS (DE 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

Outro nível de transformação na relação pensamento-linguagem é observado quando uma criança pequena, que já superou uma fase inicial da aquisição, começa a qualificar os seus usos da fala. Os processos para a qualificação desses usos denotam que as crianças avançam sobre o encantamento com o gosto da própria pronúncia dos sons das palavras e atentam para a extensão dos efeitos desses sons (das palavras) sobre as outras pessoas. A atenção das crianças para esses efeitos é uma premissa para uma afinação dos seus usos. Corroborar essa afinação o reconhecimento de que as palavras não são apenas um patrimônio próprio, senão poderiam ser simplesmente inventadas, tantas quantas fossem desejadas.

Um debate entre Piaget e Vygotsky menciona as primeiras relações sociais mediadas da criança com os usos da fala. O debate foi gerado diante dos argumentos sobre se a criança, nessa fase de afinação dos usos da fala, experimenta um egocentrismo (posição de Piaget) ou se experimenta uma fala interior, originada nas suas relações interpessoais (posição de Vygotsky). Somos inclinados a defender a fala interior como uma configuração da relação entre pensamento e linguagem, abordada ao longo deste texto, argumentando também que a natureza social da fala interior integra-se ao movimento da criança para negociar sua autonomia dialógica.

A forma narrativa de linguagem (oral ou escrita) é um dos amplificadores culturais mais operantes no desenvolvimento da criança pequena, devido à sua recursividade para promover e diversificar a sua relação com a cultura. Quando situamos essas informações nas discussões sobre desenvolvimento infantil, também visualizamos a





narrativa como uma plataforma instrumentalizada no cruzamento do pensamento com a linguagem, sobre a qual as crianças pequenas organizam sua ação com as palavras, e vice-versa. A forma (plataforma) narrativa sustenta as ações das crianças, quando essas descobrem as relações entre as palavras, e entre elas e sua experiência no mundo, com as pessoas e os objetos.

Além disso, argumentar é considerado de extrema importância, ao possibilitar à criança o desenvolvimento de modos culturalmente organizados de negociar pontos de vista distintos. De acordo com Leitão, a argumentação pode ser definida como uma negociação entre perspectivas divergentes que precisa de três elementos: 1. Argumento: ponto de vista e elementos de apoio; 2. Contra-argumento: ações verbais ou não verbais que desafiam o argumento; 3. Resposta: reação ao contra-argumento (LEITÃO, apud DEL RÉ; FERNANDES, 2008; LEITÃO; FERREIRA apud MEIRA; SPINILLO, 2006).

Existem estratégias que podem ser utilizadas por adultos, sobretudo educadores, para auxiliar na promoção de maior autonomia para as crianças pequenas. A preferência pelas interrogações e perguntas ao invés de afirmações, por exemplo, é uma delas; substituir ordens diretas por questionamentos e sugestões é outra. Não queremos dizer que, na ausência de ordens, tudo seja permitido às crianças pequenas. De forma diferente, a essência da estratégia consiste em tornar a oposição menos diretiva para abrir espaços favoráveis para que elas recusem ou refutem a oposição e desenvolvam habilidades argumentativas. Essa estratégia favorece o desenvolvimento de recursos metacognitivos e de uma postura ativa, pois as crianças, precisam refletir sobre seus próprios processos argumentativos.



AS NARRATIVAS SÃO FORMAS AVANÇADAS DE OPERAÇÃO SIMBÓLICA. SÃO ATIVIDADES MAIS APROPRIADAS PARA OS ÚLTIMOS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS NARRATIVAS, O EDUCADOR INCENTIVA O DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DA CRIANÇA: COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO. AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS TAMBÉM SÃO DIVERSAS. POR EXEMPLO, OUVIR A HISTÓRIA E DEPOIS PEDIR COMENTÁRIOS; DESENHAR E DEPOIS EXPLICAR O DESENHO; PEDIR PARA CONTAR COMO FOI O DIA ANTERIOR; SOLICITAR PARA INVENTAR UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA FIGURA. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO EDUCADOR CONSISTE EM OBSERVAR COMO A CRIANÇA PRODUZ SENTIDOS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA E SOBRE O MUNDO. ENTÃO, O EDUCADOR PODE ACRESCENTAR OU REVISAR ESSES SENTIDOS, ASSUMINDO, DESSA FORMA, A FUNÇÃO EDUCATIVA, PROPRIAMENTE DITA, DE PROMOVER VALORES CULTURAIS E HUMANOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. A EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA DAS NARRATIVAS TAMBÉM PROMOVE A AUTONOMIA DA CRIANÇA, NA MEDIDA EM QUE PRODUZ SENTIDOS PARA AS SUAS EXPERIÊNCIAS NO MUNDO. É NESSE SENTIDO QUE AS NARRATIVAS SE REVELAM COMO AMPLIFICADORES CULTURAIS, AO PASSO QUE A CRIANÇA SE DESCOBRE COMO PRODUTORA DE IDEIAS SOBRE AS PESSOAS E DE AÇÕES SOBRE O MUNDO.

3.3.8 OS EDUCADORES PODEM EXPLORAR A RESPONSABILIDADE, A PROSÓDIA E OS PROCESSOS DE INTERSUBJETIVAÇÃO A PARTIR DA ATENÇÃO CONJUNTA PARA PROMOVER CENÁRIOS EDUCACIONAIS PARA BEBÊS

Os bebês acompanham as ações dos adultos que, por sua vez, repetidamente significam e respondem às suas manifestações. Essa responsividade viabiliza que bebês alinhem suas ações e experimen-





tem diferentes configurações dos eventos no mundo, assim como as posições do “eu”, do “outro” e do “nós”, na interação.

Nesse processo, os educadores podem ser constantes estudiosos das respostas dos bebês para variar intencionalmente elementos prosódicos, na expectativa de trazê-los ao compartilhamento de valores culturais. De forma semelhante, os educadores podem explorar situações de atenção conjunta para ensinar e aprender sobre a experiência humana diante de cores, texturas, sons diferenciados. O binômio aprender e ensinar, nesses casos, é favorecido pela experiência de intersubjetividade relacionada com situações de atenção conjunta envolvendo bebês.

Desse modo, ressalta-se a importância de os educadores analisarem a história da interação entre eles e os bebês, na tentativa de compreender como eles se apropriam dos modos culturalmente organizados de se posicionar no mundo (como o “eu” se diferencia do “outro”, ou se posiciona com “nós”). Os educadores podem, também, estudar sobre suas preferências (formas, cores, sons). Nessa perspectiva, alguns parâmetros podem ser úteis para essa análise, por exemplo, a observação sobre a intensificação ou adensamento de respostas, ou seja, sobre a trajetória e o perfil de ocorrência de determinadas ações ou respostas. Outro parâmetro que pode auxiliar na análise das preferências é a variação: nesse caso, os educadores precisam estar atentos ao surgimento de uma nova resposta para caracterizar o seu contexto de emergência e agregar explicações ao curso do desenvolvimento do bebê.



3.3.9 OS EDUCADORES PODEM EXPLORAR A RELAÇÃO FALA-AÇÃO (PROCESSOS DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA) PARA PROMOVER CENÁRIOS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

Nas nossas discussões, as crianças bem pequenas experimentam o cruzamento da linha de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo essa a faixa etária na qual a fala passa a integrar suas ações comunicativas. Ainda nas nossas discussões, destacamos determinadas transformações relevantes relacionadas com a integração da fala às ações no mundo, ressaltando-se a maior autonomia sobre o cenário imediato da comunicação. Essas características do desenvolvimento podem ser aliadas nos cenários educacionais voltados para promover experiências com o próprio corpo e movimentos que, como se discutiu, são necessários à produção de sentidos, juntamente com a fala, no caso das crianças bem pequenas.

As características transitórias do desenvolvimento nesse momento do cruzamento do pensamento e da fala favorecem a promoção de experiências amplamente relacionadas com a função do pensamento, da fala e da imaginação. A imaginação, nessas situações, é possibilitada pelos recursos simbólicos constitutivos da fala.

Nessa perspectiva, esse momento do desenvolvimento é amplamente favorável à exploração do campo de experiências com a fala. Os educadores podem, por exemplo, incentivar a reflexão de crianças bem pequenas sobre a autonomia viabilizada pelos usos da fala, sobre os sons como matéria da fala e sobre os conceitos aos quais a fala se refere.





3.3.10 OS EDUCADORES PODEM EXPLORAR A FALA COMO AMPLIFICADORA CULTURAL COM VISTAS À PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS (TRANSIÇÃO BNCC)

Os efeitos do cruzamento do pensamento com a fala, que, para Vygotsky, é uma característica exclusiva do desenvolvimento humano, tendem para uma criatividade recursiva na forma como a criança usa a fala para produzir sentidos sobre suas experiências no mundo. Cada vez mais, a fala está ao seu serviço para construir possibilidade de diferenciação, de liberdade e, ao mesmo tempo, de compartilhamento e inserção social (VYGOTSKY, 2010).

Nas nossas discussões, destacamos a atividade narrativa (ou narratividade) como recurso do cruzamento do pensamento com a fala, que possibilita à criança pequena explorar diferentes tempos da sua experiência (passado, presente e futuro – ontem, hoje e amanhã), assim como diferentes espaços (aqui ou lá). Além disso, a narratividade possibilita a negociação de valores, em face da necessidade da manifestação de justificativa para os pontos de vista que a criança venha a defender. Com essas características, a atividade narrativa também favorece o exercício da avaliação, julgamento e aceitação sobre as formas dos acontecimentos no mundo.

As narrativas e a aprendizagem de regras das condutas sociais são processos disparados pelos usos de linguagem, os quais se transformam, refletindo as condições viabilizadas no encontro do organismo com a cultura, a partir da comunicação das crianças pequenas com os educadores, com os funcionários da escola e com os colegas. Nas situações comunicativas, a natureza ativa da criança pequena é exercida de forma criativa, singular e distinta.

Consideramos que esses processos são premissas necessárias à fase posterior da alfabetização. Aqui defendemos que a leitura e a escrita precisam ser abordadas como prática social e não como técni-



ca de codificação. Nessa perspectiva, as narrativas orais e os processos argumentativos devem ser considerados estratégias preparatórias para a aprendizagem de leitura e escrita, pois as ações de conhecer as palavras e saber usá-las, com o objetivo de informar sobre o próprio pensamento, sobre a própria vontade e sobre os próprios valores são condições prévias para o seu reconhecimento e compreensão nas páginas de um livro e para escrevê-las. Além disso, experimentar e refletir sobre os efeitos das palavras na própria vida, e na relação com as outras pessoas, pode aumentar o interesse sobre o aprender a ler e a escrever.

Portanto, os educadores podem promover cenários educacionais para crianças pequenas com o propósito de explorar as suas narrativas orais. Esses exercícios podem viabilizar uma ampla variabilidade de conteúdos, a partir dos quais podem ser abordados processos argumentativos, relações interpessoais, regras sociais e lógicas etc. Dessa forma, implicam-se nesses exercícios diferentes campos de experiências, por exemplo, experiências com diferentes espaços, tempos, relações, transformações, com a escuta, fala, pensamento e imaginação, o “eu”, o “outro” e o “nós”.

3.3.11 O BRINCAR NA TEORIA DE VYGOTSKY

O brincar, para muitos teóricos da ciência da Psicologia, é uma atividade que potencializa os processos de crescimento e é um campo aberto para o imaginário. Na teoria de Vygotsky, o brinquedo tem um papel relevante, pois é visto como uma oportunidade de motivar e estimular o desenvolvimento da criança. A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas – atenção, memória, linguagem, percepção, entre outras. Para o autor, é por meio do brinquedo que a criança alcança uma definição funcional de conceitos ou de objetos,





e as palavras passam a tornar-se parte de algo concreto (VYGOTSKY, 2007).

O brinqueado é considerado um mecanismo da imaginação. Assim, uma situação imaginária pode ser enxergada como uma forma para desenvolver o pensamento abstrato. De acordo com Vygotsky, o brinqueado cria uma situação imaginária que não é algo aleatório, mas sim “[...] a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 2007, p. 117), quer dizer, é por meio do brinqueado que a criança consegue realizar o que na situação real seria restrito, limitado. Segundo Vygotsky, eles constroem “[...] uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinqueado a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinqueado é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 2007, p. 117).

Dessa forma, é por intermédio do brinqueado que a criança, além do seu comportamento diário, pode retratar um momento de extrema importância, pois é um momento em que a criança pode representar, por meio do simbólico, aspectos presentes da sua vivência diária.

Para Vygotsky, a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, ressaltando a ideia de que o aprendizado se dá no meio das interações. Os jogos lúdicos e o jogo de papéis, como brincar de “mãe e filha” ou “médico(a) e paciente”, possibilitam uma atuação na zona de desenvolvimento proximal da criança, criando oportunidades para que alguns conhecimentos, valores e competências sejam consolidados ao serem exercitados no plano imaginário das capacidades de fantasiar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura etc.

Dessa forma, a criança se vê no mundo dos adultos, criando comportamentos e hábitos que ainda não está preparada para realizar,



mas, por meio das brincadeiras, elabora os processos de desenvolvimento em que se internaliza o real e se promove o desenvolvimento cognitivo.

3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PROPOSTA POR HENRI WALLON

Em sua trajetória investigativa, buscando compreender o psiquismo humano, Wallon voltou sua atenção para a criança, por entender que nos primeiros anos de vida é possível identificar a gênese dos processos psíquicos. Assim, suas atividades de psicólogo foram se aproximando cada vez mais da educação, pois, ao identificar a criança como um meio para conhecer o psiquismo humano, entendeu a infância como questão concreta, sobre a qual se debruçou com atenção e compromisso, demonstrados em seu interesse teórico para os assuntos da educação e em sua participação no debate educacional da época (GALVÃO, 2005).

Seus estudos foram desenvolvidos numa perspectiva extensiva e global de investigação da criança em seus vários campos de atividade e momentos de evolução psíquica. Em sua teoria, a pessoa é vista como o conjunto funcional consequente da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu equipamento orgânico com o meio, predominantemente o social. Desse modo, concebe o desenvolvimento a partir das **competências afetivas, cognitivas e motoras**, no intento de apresentar suas diferentes etapas, a relação entre elas e suas implicações no global, representado a partir da personalidade do sujeito.

É compreendido que o meio é extremamente importante para o sujeito construir suas **interações**.

Foi nas relações de interações das crianças – o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente – que Wallon buscou





compreender cada fase do desenvolvimento. Assim, buscou discutir as possibilidades do materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua psicologia. O psicólogo considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição mútua e enxergou no contexto educacional um espaço privilegiado para o estudo da criança, por sua peculiaridade com a infância, para construir conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, contribuir para o refinamento da prática pedagógica.

3.4.1 SOBRE A COMPLEXA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No desenvolvimento humano é possível identificar a existência de diferentes etapas, definidas de acordo com as necessidades e interesses que lhe garantam lógica e unidade. Essas etapas ocorrem sequencialmente, sendo que cada uma é preparação indispensável para o surgimento da etapa posterior.

O estudo contextualizado da criança viabilizou entender, na sua relação com o meio, a dinâmica das interações e seus efeitos, em cada estágio do desenvolvimento infantil. Assim, a relação da criança com o outro (criança x criança, criança x adulto), os aspectos do espaço físico, a linguagem e as referências culturais fomentam o seu desenvolvimento. O interesse das crianças pode variar em cada contexto, mais com um do que outro, conforme os interesses e as necessidades da idade e as competências já desenvolvidas. Desse modo, o meio não é algo estático e homogêneo, mas se transforma junto com a criança, conforme explica Galvão:

A determinação recíproca que se estabelece entre as condutas da criança e os recursos de seu meio imprimem um caráter de extrema relatividade ao processo de desenvolvimento. Não obstante esta





permeabilidade às influências do ambiente e da cultura, o desenvolvimento tem uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de leis constantes (GALVÃO, 2005, p. 40).

É possível entender que o processo do desenvolvimento é algo singular e varia de um sujeito para outro, e que existem fatores orgânicos e sociais que determinam seus estágios. Os fatores orgânicos são responsáveis pela sequência entre os estágios do desenvolvimento, mas não determinam seu tempo de duração. O tempo de duração de cada estágio é definido pelas circunstâncias sociais nas quais as crianças estão inseridas e o modo como elas constroem esta relação com o meio. Ou seja, depende das características individuais e das condições de existência de cada sujeito. Inicialmente os fatores biológicos são determinantes e gradualmente vão perdendo espaço para os sociais.

Pode-se afirmar que o meio social, assim como no processo de aquisição das habilidades motoras básicas – preensão e marcha, por exemplo –, tem forte influência na aquisição das condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica.

É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural”, isto é, linguagem e conhecimento (GALVÃO, 2005, p. 41).

Por essa razão se vê a importância de um contexto rico em experiências significativas, mediadas por interações que favoreçam, potencialmente, o desenvolvimento da criança, respeitando o tempo e o ritmo do estágio de cada uma. É necessário entender que a transição





entre os estágios é marcada por um ritmo descontínuo, que apresenta rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada estágio é caracterizado por fortes mudanças em relação ao estágio anterior. Para Wallon, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação, marcado por conflitos. O olhar atento do educador irá identificar estas facetas e intervir sempre que for necessário.

É importante ressaltar que, conforme a teoria walloniana, os **conflitos** podem ser de origem **exógena** e **endógena**. **Exógena**, quando ocorrem divergências entre as ações da criança e o ambiente externo, geralmente organizado pelos adultos e pela cultura. **Endógena**, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Nessa relação,

Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio (GALVÃO, 2005, p. 42).

Nessa direção, se nota que o conflito é algo importante para o desenvolvimento infantil, pois favorece a construção do conhecimento, e se torna exponencialmente potente quando mediado por um adulto consciente do saber a ser construído. É nesse processo progressivo, constituído por estágios alternados pela predominância do afetivo e o cognitivo, que ocorre o desenvolvimento da pessoa.

Percebe-se que as interações são essenciais ao processo do desenvolvimento infantil, e que mais situações diversificadas mediadas por ambientes significativos favorecem o avanço para o estágio posterior. Quanto mais ricas as interações, maiores as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, além de recursos materiais, é necessário que o educador saiba reconhecer as características do



estágio no qual a criança se acha, com o intento de potencializar o desenvolvimento infantil.

3.4.2 OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS PRIMEIROS SEIS ANOS DE VIDA

Cada estágio do desenvolvimento da criança apresenta características próprias que podem variar de acordo com o ritmo de cada criança e as condições do meio externo. Para melhor compreensão, Wallon (GALVÃO, 2005) organizou o processo do desenvolvimento em estágios conforme a faixa etária, denominados: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial. No entanto, a organização por faixa etária serve apenas como referência, podendo variar de uma criança para outra, pelas razões já mencionadas.

- **Impulsivo-emocional (0 a 1 ano)** – Primeiro estágio do desenvolvimento humano no qual a emoção é preponderante e ocorre em duas fases.
- Nesse estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, cuja coesão garante. Sem estabelecer um paralelismo muito acentuado entre a história da espécie e o desenvolvimento do indivíduo, cumpre admitir que a criança, nessa idade, está num estágio emocional inteiramente análogo. Mais tarde, ela terá de distinguir sua pessoa do grupo, terá de delimitá-la por meios mais intelectuais: por ora, trata-se de uma participação total, de uma absorção no outro, profundamente fecunda.
- A primeira é **impulsiva** (de 0 a 3 meses), caracterizada pela sensibilidade aguçada (interna e externa) e movimentação desordenada, pelas sensações de bem ou mal-estar, expressas pelo





enrijecimento ou relaxamento da musculatura: os movimentos assumem, então, a função de comunicação com o outro, e, conforme as necessidades, vão sendo correspondidas pelo outro, nesse caso o cuidador. Na segunda fase, **emocional** (de 3 a 12 meses), as emoções ficam mais definidas e mais bem expressas nos movimentos corporais, e, conseqüentemente, a comunicação pelos movimentos fica mais fácil de ser identificada.

- **Sensório-motor e projetivo (0 a 3 anos)** – Esse estágio também se organiza em duas fases. Nos primeiros meses de vida, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Quanto mais a criança explora e sente as coisas ao seu redor, mais rápido ocorre o amadurecimento físico, o que favorece a aquisição da marcha e da preensão, possibilitando à criança maior autonomia na manipulação e exploração de objetos e espaços. Quanto mais experiências dessa natureza, dentro das competências existentes, mais se amplia a função simbólica e a linguagem nesse estágio. Conforme ocorre o amadurecimento das funções motoras e cognitivas, motivadas predominantemente pela dimensão afetiva, possibilitam-se maiores interações com o meio, de modo a favorecer as ações projetivas, que marcam a segunda fase desse estágio. O termo “projetivo” está ligado à característica do funcionamento mental nesse período. O pensamento, ainda incipiente, se apoia em gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. Diferentemente da fase anterior, nessa predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).
- **Personalismo (3 a 6 anos)** – O estágio do personalista é marcado pelo processo de formação da personalidade. É nesse estágio que ocorre a construção da consciência de si por meio das interações sociais. O interesse da criança é voltado para o outro e marcado pelo retorno da predominância das relações afetivas.



- **Categorial (a partir dos 6 anos)** – Esse estágio é marcado pela consolidação da função simbólica e é quando ocorre a diferenciação da personalidade, realizada no estágio anterior, e traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio a preponderância do aspecto cognitivo.

Como visto, na progressão dos estágios do desenvolvimento ocorre a alternância entre a orientação da atividade e o interesse preponderante da criança em cada fase: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas, o que Wallon (GALVÃO, 2005) chamou de princípio da alternância funcional. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança. Ocorre a dominância, ora da afetividade, ora da cognição, mas sempre se realiza de forma concomitante. As referências etárias são apenas indicativas que podem se alterar de uma criança para outra.

3.4.3 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nota-se, conforme as principais características de cada estágio, que no primeiro estágio da psicogênese ocorre uma afetividade impulsiva, emocional, sustentada pelo olhar e pelo contato físico que se expressa em gestos, mímica e posturas da criança.

No caso do personalismo a afetividade muda, pois agrega a linguagem, um recurso intelectual, desenvolvida ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É possível afirmar que nesse estágio a afetividade é simbólica, expressada por meio de palavras e ideias. Quanto mais a linguagem é utilizada maior a interação com o meio. É nessa interação afetiva que a criança constrói sua subjetividade e





necessita menos da presença física do outro.

Consequentemente, no estágio categorial, permeado por significativos progressos intelectuais, a afetividade se apoia na racionalidade, e os sentimentos são elaborados no plano mental, de modo que as crianças conseguem expressar melhor as suas relações afetivas.

As emoções potencializam as relações interpessoais e por meio do contágio se diluem na personalidade de cada um. Quanto menor e imatura a criança em suas funções biológicas e cognitivas, maior o estado de simbiose com o meio, no caso dos bebês. É na relação com o outro que a criança constrói a sua própria identidade. Quanto mais interações, maiores as oportunidades de conhecimento de si e do outro e de perda da dependência emocional para se adaptar ao meio:

A importância dessas manifestações emocionais coletivas diminui conforme o grupo social disponha de outros recursos (técnicos e intelectuais) para garantir coesão e adaptação ao meio. Neste sentido, tanto para o recém-nascido como para as sociedades, as emoções aparecem como forma primeira de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica (GALVÃO, 2005, p. 66).

Diante do exposto, pode-se inferir que as funções intelectuais têm origem na emoção, oportunizadas pelas interações sociais, o que proporciona ao sujeito o acesso ao universo simbólico da cultura.

Além da linguagem, o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. A teoria de Wallon identifica no movimento a dimensão afetiva quando assume a perspectiva da motricidade afetiva. Um dos traços originais dessa perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento: por meio dele, nos primeiros meses de vida, a criança se comunica com o meio humano, marcado no estágio sensório-motor. Somente depois do controle motor, no estágio





projetivo, é que se pode dizer que o movimento assume a função de exploração do mundo físico, definido como dimensão cognitiva do movimento.

É só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento das práxis, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva. O desenvolvimento das primeiras práxis define o início da dimensão cognitiva do movimento (GALVÃO, 2005, p. 70).

Quando o movimento assume a dimensão cognitiva, ele proporciona à criança mais autonomia para atuar na realidade exterior. Quanto maior a habilidade motora, maiores a atuação e a interação com o meio. As atividades circulares (repetidas) são oportunas para se reafirmarem as novas sensações descobertas. A atividade circular consiste em uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores, possibilitando um ajustamento do gesto a seu efeito, o que refina os progressos de apreensão, da percepção e da linguagem, como também permite à criança descobrir as qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e organizar seus gestos úteis. Pela organização de suas ações, ela discrimina diferentes movimentos e os efeitos sensoriais, visuais, auditivos e cinestésicos, tornando sua atividade cada vez mais planejada e organizada voluntariamente (MAHONEY *et al.*, 2007).

Como se pode observar, a afetividade e o movimento são de grande importância para o desenvolvimento infantil e considerá-los como linguagens da criança é possibilitar a ampliação da dimensão intelectual. A interação com o outro e com o meio proporciona o amadurecimento da afetividade e, conseqüentemente, a cognição. É nas situações de interações e experiências ricas de vivências que a criança desenvolve suas competências cognitivas e socioemocionais,





conforme proposto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.

No que se refere ao movimento, é muito comum identificar situações no contexto educacional nas quais o professor associa a aprendizagem à atenção, e, conseqüentemente, à inércia do corpo nesse processo. No entanto, a atenção é uma atividade ligada ao controle cortical. O córtex é a última região do cérebro a amadurecer, e esse amadurecimento não está ligado a uma idade precisa do organismo, mas à aquisição de conhecimento e da linguagem (GALVÃO, 2004). Desse modo, impedir uma criança de se mexer é impedi-la de pensar.

É importante entender que a criança se expressa por meio de gestos, movimentos, assim como pela fala, e colocá-la no centro do processo pedagógico é ouvir o que ela tem a dizer sobre as coisas ao seu redor.

Como é possível observar, o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sobre o qual se exige um olhar atento do professor como mediador propulsor das habilidades e competências a serem alcançadas pelas crianças por meio de experiências significativas. Entender como se dá esse processo contribui para potencializar as propostas de atividades, tendo como ponto de partida o estágio do desenvolvimento no qual a criança está e também os seus interesses e necessidades. A teoria walloniana acrescenta, ao fazer do professor, subsídios para refletir sobre a criança e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.





4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha um papel fundamental na primeira infância, pois todos os elementos que a constituem devem ser pensados e construídos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 (zero a cinco) anos de idade. Esses elementos fazem parte das dimensões pedagógica, política, administrativa e estrutural e são indissociáveis do processo de avaliação, atribuindo-lhe uma singularidade em comparação às outras etapas e modalidades de ensino da educação básica brasileira.

Na EI, a avaliação deve partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, seleção ou classificação. O acompanhamento do cotidiano da criança deve estar representado nos múltiplos registros diários, realizados pelos adultos e pelas próprias crianças.

No processo de avaliação, caberá ao(a) professor(a) entender como a criança se apropria do conhecimento. A observação do(a) professor(a) é primordial para entender como a criança sente, percebe, constrói hipóteses e elabora novos conceitos a partir dos elementos socialmente construídos (MACEIÓ, 2016). A avaliação na EI deve ser planejada, sistemática, investigativa, cuidadosa, amorosa, crítica e criativa da singularidade e dos aspectos individuais de cada criança, dos grupos de crianças, de suas brincadeiras e interações, sendo organizada em “campos de experiência” (MACEIÓ, 2016, p. 47).

A avaliação na EI também possui o objetivo de criar possibilidades para que a criança seja protagonista da sua aprendizagem. Essa relação ocorre quando o(a) professor(a) realiza seus registros





observando atentamente o percurso de cada criança, percebendo e escutando suas reflexões, para problematizar os diversos aspectos que oportunizam a aprendizagem.

Os objetivos a serem explorados em todo o segmento da EI, que serão ampliados e aprofundados no EF, não são condição ou pré-requisito para o acesso a esta etapa da Educação Básica.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os estudantes sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

4.1 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS E OUTROS TRANSTORNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem, na Educação Especial (EE), a avaliação dos(as) estudantes segue as definições de cada etapa e modalidade em que estão inseridos(as), objetivando uma ação pedagógica que valorize e dimensione suas potencialidades. É o(a) professor(a) da sala comum quem define e organiza as estratégias pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento educacional do(a) estudante, considerando as contribuições do(a) professor(a) da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MACEIÓ, 2016).

Além das especificidades dos(as) estudantes, devem ser consideradas a etapa e a modalidade na qual está inserido(a). Vale ressaltar que alguns estudantes necessitam de profissionais de apoio escolar, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), professor(a) de Libras, guia-intérprete, professor(a) brailista, leitor(a) que deverão contribuir no processo avaliativo tanto na sala de recursos como na





sala de aula comum (MACEIÓ, 2016).

4.2 A AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM: OBSERVAÇÃO, REFLEXÃO E REGISTRO

Segundo as Diretrizes da Avaliação da RME de Maceió, os procedimentos e os instrumentos da avaliação da aprendizagem representam um desafio permanente no cotidiano escolar.

Marinho (2014) sustenta que o processo avaliativo deve assumir a aprendizagem de todos(as) como intenção da ação da prática de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, as aprendizagens devem ser avaliadas por métodos qualitativos, empregando uma diversidade de técnicas, estratégias e instrumentos que priorizam a análise, reflexão, descrição das informações, interpretação de dados, enfim, os conhecimentos adquiridos e interpretados, além dos métodos quantitativos de coleta de informação, de cujo processo os(as) estudantes participam ativamente.

As Diretrizes da Avaliação de Maceió elencam procedimentos e instrumentos de avaliação que permitem o acompanhamento pedagógico individual e coletivo das crianças/estudantes, objetivando fornecer elementos para a reorientação no processo de aprendizagem e ensino. A observação, o debate, a atividade em grupo, a autoavaliação e o portfólio são alguns dos procedimentos e instrumentos abordados.

Na Educação Infantil, a avaliação se passa de forma processual, cotidianamente, ao longo do período letivo, por meio de observação, escuta atenta e sensível e por registros diários que permitam ao(a) professor(a) obter informações e documentar as experiências, as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. Para isso, é necessário o uso de múltiplos registros, por meio de uma observação constante, cuidadosa e reflexiva sobre os processos desenvolvidos





nas relações e experiências estabelecidas/desenvolvidas no cotidiano as quais sejam capazes de gerar diversos e variados registros para subsidiar a elaboração da documentação pedagógica do percurso de aprendizagem da criança.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO PARA O ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

O registro sistemático é um elemento de organização de todo o processo educativo, das ações pedagógicas e das ações avaliativas, que deve ocorrer de forma variada, de maneira a possibilitar ao(a) professor(a) perceber todo o percurso desenvolvido no processo de aprendizagem da criança/estudante, durante o período letivo.

Considerando que cada etapa e modalidade de ensino possuem especificidades, o registro da avaliação contemplará múltiplos instrumentos, a saber: diário de classe, caderno de registro, portfólio, relatório individual da criança, parecer descritivo, parecer pedagógico/descritivo, avaliação pedagógica e entrevista com a família.

Respeitando o que determinam as Diretrizes da Avaliação, os resultados das escolas, turmas, estudantes são registrados no Sistema de Controle e Administração Escolar (SisLAME)⁵, migrados

5 O SisLAME é um sistema de gestão desenvolvido com tecnologias avançadas, podendo ser utilizado por redes municipais e estaduais de Educação de todos os portes, modernizando e simplificando o trabalho administrativo. “Entre as principais funcionalidades do SisLAME estão: cadastro, matrícula e enturmação de alunos; lançamento de resultados de avaliação do aprendizado e dados de frequência; registro e alocação de professores e demais servidores escolares; controle de serviços especiais, tais como o vale-estudante; emissão de boletins, históricos escolares, diários de classe e inúmeros relatórios, assim como a produção de estatísticas”. Disponível em: <https://portalsislame.caeduff.net/portalsislame/home.jsf>.





ao sistema Educacenso e socializados na RME de Maceió, e assim formalizados como parte da documentação pedagógica da criança.

Seguindo ainda, o que preconizam os documentos legais sobre avaliação e as orientações da Semed, o(a) professor(a), deve elaborar o relatório individual da trajetória de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, que são registrados digitalmente na plataforma do (SisLAME). Os registros e as anotações das práticas pedagógicas realizadas com as crianças e o acompanhamento de sua frequência são lançados, diariamente, na plataforma SisLAME pelo(a) professora(a), e acompanhados pela coordenação pedagógica e gestores(as).

4.4 A COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Na Educação Infantil não há objetivo de seleção e nem promoção da aprendizagem. Para o processo de avaliação são consideradas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores.

A avaliação na EI se apresenta numa perspectiva de qualificação das práticas educativas, contribuindo, assim, “[...] para conhecer mais e melhor as especificidades das crianças, revelando diferentes percursos de desenvolvimento e aprendizagem nos grupos” (MACEIÓ, 2015).

Sendo assim, a CGEI orienta as instituições de EI, no sentido de que realizem dois momentos de encontro com as famílias, para socializar o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. No primeiro momento, a ser realizado no fim dos primeiros cem dias letivos, a família tem acesso à documentação da criança, que compreende conhecer, analisar e apreciar o portfólio coletivo da turma com atividades e experiências desenvolvidas durante esse período. No segundo momento definido para dar-se no fim dos 200 dias letivos, apresenta-se o portfólio com atividades complementares aos cem dias iniciais, quando são apresentados o



relatório individual da criança e o parecer descritivo que é gerado no SisLAME. Esses dois documentos podem ser impressos e/ou salvos em mídia digital e entregues às famílias como forma de registro e documentação pedagógica de cada criança.

Cada instituição tem autonomia para realizar essa socialização da forma que melhor atenda a sua comunidade escolar, observando o que está disposto nas Diretrizes de/para Avaliação da Rede (MA-CEIÓ, 2016).









5. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com as Dcnei, Art. 10, parágrafo III, a proposta curricular para a educação infantil exige que se reflita sobre “[...] a continuidade dos processos de aprendizagens e criar 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)” (BRASIL, 2010, p. 29).

Um dos grandes desafios tem sido a transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), sendo essas etapas historicamente separadas por concepções e práticas pedagógicas distintas, o que tem sido motivo de incômodo, reflexão e discussão entre os profissionais das escolas e formadores da Semed. Desse modo, quando se discutem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequadas à EI e ao EF, tem-se problematizado a ruptura entre os segmentos e os impactos negativos para as crianças. Considerando que:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 20).

Portanto, em qualquer etapa que esteja, a criança precisa ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), rica em conhecimentos, e que





necessita interagir, imaginar, experimentar, brincar, observar, aprender, investigar, entre outras ações que estão inseridas nas relações, interações e nas mais diversas práticas que devem ser vivenciadas no cotidiano escolar.

Assim, são muitas as questões relevantes que o professor(a) e a instituição escolar devem pensar nesse momento de transição. Esse período deve realizar-se de forma planejada, com ações para a aproximação dos currículos dessas duas etapas, tendo a criança os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento priorizados, sem prejuízos para ela.

Entretanto, é preciso reconhecer que esse movimento de aproximação e continuidade entre as duas etapas precisa ser fortalecido na RME. Um estudo diagnóstico⁵ realizado com profissionais que atuam nas duas etapas revela pontos estratégicos a serem reavaliados e transformados, visto que há uma ruptura brusca entre os segmentos, o que acarreta um impacto negativo nas crianças. Essa ruptura se expressa em vários âmbitos: na visão de currículo, na abordagem metodológica, nas expectativas de aprendizagem, nos processos de avaliação, na organização dos espaços e nos materiais didáticos utilizados.

5 Em setembro de 2018, foi criado, na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, um Grupo de Trabalho visando discutir e buscar encaminhamentos para a problemática ligada à ruptura do processo de escolarização das crianças, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como propor ações no sentido de criar e garantir uma política educacional que ofereça uma transição de qualidade nessa etapa da escolarização das crianças atendidas na Rede Municipal. Uma das etapas de trabalho do GT de Transição foi discutir a situação atual da Rede, por meio de um diagnóstico que contou com a colaboração de gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam no 2.º Período da Educação Infantil (5 anos) e no 1.º ano do Ensino Fundamental.





Seguem alguns exemplos concretos evidenciados no Diagnóstico e, posteriormente, no Relatório elaborado:

- As Orientações Curriculares da RME apontam que os conteúdos sejam abordados articulando-se os diferentes componentes curriculares, mas o que predomina na prática no EF é a fragmentação do currículo por disciplinas. Além disso, os conteúdos abordados nas turmas de 1.º ano do EF, priorizam a compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) e alguns conceitos matemáticos.
- As avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo corroboram essa prioridade, pois avaliam apenas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Por causa disso, os saberes construídos pelas crianças na EI não são devidamente reconhecidos e valorizados pelos(as) professores(as) do 1.º ano do EF. E, mesmo quando o fazem, valorizam muito mais os conhecimentos que não foram construídos em relação ao SEA, gerando uma visão muitas vezes distorcida da capacidade de aprender das crianças e dos conhecimentos que ela já adquiriu. Sua inserção no mundo letrado, por exemplo, é pouco considerada, bem como são pouco consideradas as atitudes essenciais ao aprendizado – como a curiosidade, o comportamento investigativo, assim como seu conhecimento sobre outras linguagens e conteúdos – que compõem um repertório ampliado e importante, se fossem valorizadas outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, é indispensável, nesse período tão delicado de transição, a conversa e o planejamento entre essas duas etapas. É incontestável que o que está em jogo é o bem-estar da criança no ambiente escolar, sua constituição como cidadã e a garantia de um percurso que possibilite as aprendizagens ocorridas, na EI e no EF,





contribuindo para o seu desenvolvimento integral como sujeito com múltiplas dimensões. Pensando nessa criança potente, o currículo deve almejar seu desenvolvimento integral, ou seja, considerando as dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, sem perder de vista que esse sujeito é plural e singular ao mesmo tempo. Plural, quando se trata do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, e singular, quando se consideram as especificidades e a história de cada uma delas.

É importante, também, agregar os conhecimentos das diversas áreas, desenvolvê-los de forma integrada, instigando a investigação, a curiosidade e o desejo de aprender, em qualquer campo de experiência ou área do conhecimento.

5.1 O ACOLHIMENTO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

O período de transição da EI para o EF é um momento delicado para todos os sujeitos que estão envolvidos: as crianças, as famílias e os profissionais. Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições se planejem para o acolhimento, garantindo a participação das famílias, a escuta das crianças e a organização dos espaços e proporcionando bem-estar.

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias que procurem alcançar as ações:

- **Diálogo permanente entre as instituições de EI e de EF, inclusive em momentos formativos**, a fim que os docentes dessas etapas compreendam melhor as especificidades do trabalho pedagógico de cada segmento, e, ao mesmo tempo, busquem os elementos de aproximação dos currículos, garantindo, assim, a





continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

- **Diferentes formas de articulação entre EI e EF** por meio de encontros, visitas, reuniões, instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das aprendizagens alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do EF conhecer o trabalho desenvolvido na EI, independentemente de essa transição ser feita na mesma instituição ou entre instituições diferentes.
- **Promoção de visitas das crianças da EI aos espaços de EF**, realizando momentos de conversa e de escuta, acolhendo as expectativas e inseguranças das crianças, e providenciando a elas referências de como será essa nova etapa.
- **Acolhimento no tempo de inserção na nova etapa:** é fundamental que todos os funcionários das instituições, principalmente o(a) professor(a), demonstrem respeito, afetividade, compreensão, proximidade e flexibilidade com as crianças, sem perder de vista o respeito às regras de boa convivência, para que o processo de transição ocorra de forma prazerosa, sem grandes impactos.
- **Acolhimento das famílias**, pois é essencial realizar reuniões com as famílias antes e durante todo o ano letivo, proporcionando uma escuta sensível e acolhedora sobre as possíveis dúvidas e inseguranças próprias desse período de transição. É fundamental que as instituições de EI forneçam informações sobre os processos vividos pelas crianças – individual e coletivamente –, utilizando documentações, como portfólios, relatórios, das turmas e/ou individuais. Além disso, é necessário que as famílias possam visitar os espaços, conversar com os professores e estar presentes com as crianças nesse período no qual algumas delas podem demonstrar insegurança. Esse envolvimento também é importante para que as famílias compreendam esse período de



dicado ao processo de alfabetização e estimulem as crianças ao longo dessa trajetória, por meio do interesse demonstrado pelo mundo da leitura e da escrita.

- **Realização de reuniões com o grupo de pais e/ou responsáveis** para informar sobre a proposta de trabalho, o que se espera das crianças e deles, esclarecer dúvidas e orientá-los quanto aos procedimentos nos primeiros dias e ao longo do ano letivo. Deve-se, nesses momentos, esclarecer também sobre a forma como os processos de alfabetização e letramento serão abordados, na perspectiva da continuidade e da consolidação das aprendizagens.

As Práticas Pedagógicas relativas à Organização do Espaço

O espaço deverá ser planejado e organizado considerando a concepção da criança rica em conhecimentos, investigativa, ativa e exploradora, defendida pela rede de ensino. Considerando a criança como centro desse currículo, esses espaços devem ser estruturados de modo que:

- favoreçam a autonomia das crianças;
- promovam desafios;
- sejam seguros;
- promovam interação entre criança-criança, adulto-criança;
- promovam diferentes experiências;
- estimulem a criatividade e o protagonismo;
- promovam a investigação; e
- promovam a curiosidade.





Pensando Sobre Isso

*Cá entre nós,
Como estão organizadas as salas?
Essa forma possibilita que as crianças se relacionem entre si?
Como estão distribuídas as mesas e cadeiras?
Há espaços para expor as produções das crianças?
Houve a participação delas na organização desse espaço?
Que tipo de materiais está disponível e como as crianças podem
acessá-los?*

Como se sabe, as crianças aprendem muito entre elas e na EI este tipo de aprendizagem é muito valorizada. Por vezes, esta é uma quebra que ocorre no EF. Assim, é preciso estar atento em relação à disposição dos mobiliários, para que esses permitam a interação criança/criança, o que também vai se refletir num tipo de interação adulto/criança menos centralizada e mais partilhada.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que também é necessário que se organize esse espaço de forma que revele a identidade do grupo de estudantes, pois, quando se entra em uma sala de aula, é possível verificar, a partir da organização dos materiais e trabalhos expostos, o que eles estão aprendendo. A exposição de produções feitas pelas crianças também contribui para a construção da noção de pertencimento, bem como promove a autoestima, na medida em que passam a valorizar suas próprias produções e aprendem a respeitar o trabalho dos colegas.

Assim, o espaço, os materiais e o tempo são elementos pedagógicos importantes que precisam ser considerados na organização das práticas pedagógicas.



5.2 A ORGANIZAÇÃO DAS JORNADAS INFANTIS

Além da estruturação dos espaços, outro elemento que precisa ser considerado na transição entre EI e EF é a forma como a rotina está organizada. Deve-se considerar que espaço, tempos e materiais são elementos indissociáveis do currículo. Nesse sentido, existem algumas possibilidades para que o(a) professor(a) planeje suas jornadas, equilibrando suas ações, observando os seguintes aspectos:

- alternância entre atividades tranquilas e outras mais movimentadas;
- alternância entre atividades individuais, em pequenos grupos e no grupo grande;
- inserção das diferentes áreas do conhecimento ou diferentes linguagens no planejamento semanal;
- utilização de diferentes recursos didáticos;
- valorização das brincadeiras de faz de conta;
- momentos na área externa da escola e valorização da natureza.

5.3 O DIÁLOGO ENTRE AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Promover um diálogo entre as instituições da EI e do EF para melhor acolher as crianças é uma estratégia fundamental para que a transição entre as duas etapas se dê de forma acolhedora. Portanto, é essencial que os gestores, com as equipes envolvidas, num trabalho conjunto, valorizem e promovam esses espaços no fim do ano e no início do ano letivo.

Esse diálogo entre as instituições aponta um novo caminho, com o objetivo de direcionar para uma transição tranquila, acolhedora e afetiva, considerando o desenvolvimento pleno da criança e a poten-





cialização das suas aprendizagens.

Inicialmente, as ações devem funcionar por meio de sensibilização, diálogo e esclarecimentos sobre esse processo, para assegurar à criança o direito de uma transição que considere a continuidade do seu percurso escolar. Isso deve ser realizado pela equipe gestora e o corpo docente das duas etapas, de forma que as crianças do 2.º período da EI possam visitar a futura escola e ter contato com colegas, professores e funcionários, bem como conhecer o espaço, as novas regras e rotinas, facilitando, assim, a socialização, caso venham a trocar de escola ou de prédio.

Nas escolas que oferecem as duas etapas, a turma e o(a) professor(a) do 2.º período deverão ter momentos integrados com o(a) professor(a) e crianças do 1.º ano, elaborados fazendo-se um planejamento coletivo entre equipe gestora e professores(as), pois, mesmo elas tendo cursado a pré-escola – o que lhes dá uma experiência escolar – a chegada das crianças ao 1.º ano não deixa de ser uma novidade.

De acordo com o já mencionado Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de revisão das Dcnei, as instituições de EI devem:

[...] prever formas de articulação entre docentes da Educação Infantil e o Ensino Fundamental (encontro, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagens vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).





Ainda se tratando do ingresso da criança no 1.º ano, existem aquelas que nunca frequentaram o ambiente escolar. Nesse caso, são imprescindíveis ações que as apoiem no entendimento da rotina escolar, da exigência de tarefas, do tempo fora de casa, do aprender a partilhar, conviver, brincar e desenvolver atividades diversas com seus pares. Por isso, é essencial considerar que há uma transição que requer acolhimento e o entendimento do tempo necessário para sua integração e socialização. Além disso, seu repertório cultural pode ser menos enriquecido e isso deve ser levado em conta e acolhido pela escola.

Considerando que, de qualquer forma, há um processo de transição – de casa para escola ou da EI para o EF –, a equipe gestora e os demais profissionais devem dialogar na perspectiva de uma transição de acolhimento, visando fortalecer a interação, a troca de experiências, o desenvolvimento e o bem-estar.

As Práticas de Leitura e Escrita em Tempos de Transição

Desde muito cedo, a criança entra em contato com a linguagem escrita e demonstra interesse por esse objeto cultural. É importante ressaltar que é direito da criança ter acesso a esse bem cultural e, portanto, cabe à escola ampliar as experiências linguísticas dos estudantes, promovendo situações por meio das quais eles possam interagir com os diferentes materiais escritos. Todavia, apenas o contato das crianças com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente não é suficiente para alfabetizá-las. Assim, as práticas escolares devem promover a alfabetização na perspectiva do letramento, atentando para as especificidades desses dois processos. Portanto, é papel da escola:

- Promover, de forma sistemática, situações de reflexão sobre o





SEA, por meio de práticas pedagógicas específicas, como jogos linguísticos, brincadeiras sonoras e outras atividades que contribuam para desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos basilares para o processo de alfabetização.

- Organizar o espaço na sala de aula com diferentes portadores de textos (jornais, gibis, livros, revistas, folhetos, cartazes) para as crianças manipularem.
- Planejar situações de exploração dos diferentes portadores de textos, a fim de que as crianças ampliem seu repertório e reflitam sobre as diferentes funções desses suportes textuais e suas principais características.
- Planejar situações de leitura nas quais o(a) professor(a) chame a atenção das crianças para determinadas palavras e expressões presentes nos textos e seus efeitos de sentido, com o propósito de fazê-las perceber a riqueza e a complexidade da linguagem que se usa para escrever, promovendo a ampliação de vocabulário e o repertório linguístico.
- Planejar e realizar, diariamente, situações de leitura nas quais o(a) professor(a) leia com diferentes propósitos, como: buscar uma informação, compreender o que não ficou bem compreendido, apreciar o que está escrito, executar uma tarefa, dentre outros, a fim de que as crianças conheçam as características dos diferentes gêneros textuais.
- Proporcionar situações de leitura nas quais as crianças possam expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre os textos.
- Propor situações de escrita coletiva nas quais as crianças elaborem oralmente suas ideias e o(a) professor(a) faça o registro, com a intenção de ajudá-las na organização discursiva.
- Propor situações de escrita individual, nas quais as crianças possam escrever de acordo com suas hipóteses.
- Planejar momentos de revisão dos textos produzidos coletiva-



mente, priorizando os aspectos discursivos e produzindo uma segunda versão desses textos.

Com essa diversidade de práticas sociais, que atendem às demandas relativas à compreensão e aquisição do SEA e da ampliação do repertório letrado, as crianças alcançarão o direito de estarem alfabetizadas até os 8 anos, cumprindo a meta 5 do PNE (2014-2024), que é de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 85).

Na contramão da visão integrada e ampliada de currículo da educação infantil, o processo de alfabetização que faz parte desse período tem se constituído em um fator de aprofundamento das rupturas na transição, o que precisa ser mais bem refletido por todos os profissionais envolvidos, garantindo à criança o seu direito à inserção no mundo da linguagem, mas sem comprometer seu desenvolvimento integral e as peculiaridades próprias da faixa etária.

Desse modo, as crianças de 5 e 6 anos de idade devem participar de diferentes eventos de letramento e de atividades de análise e reflexão sobre a Língua, tendo oportunidades de construir e aprofundar seus conhecimentos, sendo essa uma das muitas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado. Isso não quer dizer que a pré-escola tenha que ser um espaço de exercícios exaustivos e apáticos de cópia e leitura de letras, sílabas e palavras, submetendo a criança a concluir esse nível de ensino alfabetizada, mas que proporcione a interação da criança com textos, palavras e letras em diferentes situações.

A proposta é possibilitar na EI o contato da criança com a linguagem escrita de forma sistemática, com atividades no eixo do letramento e atividades relacionadas às vivências da cultura da infância. Assim, o trabalho pedagógico nas instituições de educação





infantil deve ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequena ela seja estimulada a interagir com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto e, ao mesmo tempo, vivencie atividades de reflexão sobre as palavras e as unidades que as constituem, de modo a elaborar diferentes hipóteses sobre a escrita (BRANDÃO, ROSA, 2010, p. 6).

Como visto, os processos de alfabetização e letramento são indispensáveis às duas etapas envolvidas nesse período de transição, principalmente por potencializarem as aprendizagens de todas as demais linguagens e áreas do conhecimento, e seu desenvolvimento deve estar nessa compreensão.

O perfil dos(as) Professores(as) para o 2º Período da EI e o 1º Ano do EF

É imprescindível que os(as) professores(as) dessas turmas tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, e principalmente, que acreditem na capacidade das crianças de aprender e confiem nas suas potencialidades. Precisam ainda, considerar os conhecimentos prévios que elas trazem, como sujeitos inseridos em uma sociedade complexa, levando em conta a sua realidade social e, a partir daí, buscar caminhos que promovam suas aprendizagens.

Os(as) professores(as) deverão ter um perfil observador e sensível, ter empatia com as crianças e suas famílias e possuir saberes didáticos indispensáveis a uma boa atuação pedagógica nessa faixa etária. Devem, ainda, ter conhecimento da abordagem do currículo ampliado, das especificidades do processo de alfabetização e letramento, tendo em vista sua relevância nessa etapa, além de reconhecer as necessidades e as formas peculiares das crianças de agir e aprender.

Os(as) professores(as) que atuam no 1.º ano do EF deverão também despertar a vontade da criança para conhecer esse novo ambien-



te, apresentá-las aos colegas na classe, levá-las para conhecer todas as dependências da escola, suas novas regras, os(as) demais profissionais, as outras turmas existentes na escola, para que ela possa sentir-se acolhida e familiarizada e, assim, desenvolver o sentimento de segurança e de confiança no espaço no qual está sendo inserida.

Por ser esse um momento muito sensível na trajetória escolar das crianças, a escolha desses(as) profissionais deve passar pelos critérios elencados, de forma que o ingresso das crianças no EF seja realizado de forma acolhedora e potencializadora, garantindo-lhes o direito de aprender.

A Importância da Avaliação/Acompanhamento e do Registro das Aprendizagens das Crianças

Os documentos oficiais e as Orientações Curriculares da EI trazem a avaliação como um processo contínuo, que identifica as potencialidades, interesses, necessidades das crianças, com ênfase nas suas descobertas, aprendizagens e nas situações e experiências vividas por elas no dia a dia na instituição.

Em contraposição, a avaliação praticada no início do EF não contempla as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes naturezas das aprendizagens das crianças, o que causa uma visão muito reduzida e distorcida sobre os conhecimentos das crianças e um consequente olhar reducionista das suas possibilidades de aprendizagem. É importante salientar que os documentos orientadores do EF já trazem uma visão de avaliação que não se coaduna com a que é atualmente praticada, e isso reforça a ideia de que sejam revistas a visão e as estratégias avaliativas, especialmente as que se referem ao início do 1.º ano do EF.

Dessa forma, a avaliação deve contribuir para que haja um diálogo entre as duas etapas de ensino, em que os(as) professores(as) do 1.º





ano tenham conhecimento de quem é essa criança da EI e como se deu o seu processo de aprendizagem, nos diversos campos de experiências, para que não haja uma ruptura nas práticas pedagógicas, com a valorização não só dos conhecimentos conceituais, mas também dos aspectos socioafetivos, atitudinais e procedimentais.

Por isso, as avaliações diagnósticas que ocorrem no início do ano não devem priorizar apenas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, pois dessa forma desvalorizam atitudes essenciais ao aprendizado, como a criatividade, a curiosidade, o conhecimento de outras linguagens e o comportamento investigativo.

Em relação à Educação Infantil, considerando sua relevância também para o ciclo de alfabetização, deve-se reavaliar como se têm direcionado as aprendizagens específicas ligadas à base alfabética e à matemática, para que essa continuidade se efetive.

Com base nos aspectos mencionados em relação ao processo de avaliação na transição da EI para o EF, orienta-se:

- Considerar a não utilização de quaisquer instrumentos ou formas de avaliação que submetam as crianças à ansiedade, pressão ou frustração, assim como a processos classificatórios ou excludentes que daí advenham.
- Repensar a respeito dos instrumentos de avaliação diagnóstica do EF, principalmente os adotados pelos programas parceiros da rede, levando em consideração também os aspectos conceituais, socioafetivos, procedimentais e atitudinais.
- Conhecer as diversas formas de registros utilizadas pela EI, que permitam aos(às) docentes do EF compreender e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem que ocorreu nessa etapa.
- Oportunizar aos(às) professores(as) da EI o conhecimento das habilidades e competências elencadas nos documentos oficiais



nacionais e da rede do EF (BNCC, matrizes curriculares do 1.º ao 5.º ano), para buscar possíveis aproximações entre os currículos dessas etapas.

- Considerar o portfólio, tanto na EI quanto no EF, um importante instrumento de registro que possibilita tornar visível o pensamento e a subjetividade da criança: suas hipóteses, investigações, descobertas, interesses e curiosidades.
- Utilizar as fichas de acompanhamento individuais do 1.º ano como avaliação da aprendizagem e das trajetórias das crianças de forma contínua e processual, considerando os aspectos conceituais, bem como os socioafetivos, procedimentais e atitudinais.
- Possibilitar o acesso do EF aos instrumentos de registros das crianças da EI, independentemente de a transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições.
- Olhar de forma diferenciada para aquelas crianças que entram no EF sem ter frequentado a EI, utilizando avaliações cuidadosas e criteriosas, para buscar conhecê-las por meio das suas experiências, a fim de referendar seus saberes.
- Promover encontros pedagógicos para envolver a família no processo de desenvolvimento da criança, visando estabelecer parcerias que potencializem a sua aprendizagem e possam garantir sua permanência na escola.

Diante do exposto, a Rede Municipal de Ensino de Maceió defende uma perspectiva de avaliação que visa ao acompanhamento de todo o processo educativo da criança, de como ela está evoluindo e se apropriando dos conhecimentos e das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que está exposta.

Portanto, avaliar pressupõe-se uma mudança de paradigma de





como se dá a avaliação na prática, com a compreensão da necessidade de acompanhamento contínuo dos processos que envolvem as crianças de EI e EF, possibilitando a continuidade dos processos de desenvolvimento envolvidos na transição dessas etapas, sem rupturas, respeitando e garantindo o direito da criança de ser vista em todas as suas potencialidades.

As Orientações Específicas para a Equipe Gestora

A equipe gestora das unidades escolares exerce um importante papel de liderança e mediação no processo da transição da EI para o EF. Para isso, faz-se necessário que essa equipe promova ações que viabilizem e garantam a efetivação desse processo.

Considerando o papel estratégico que exerce, este documento aponta para alguns elementos essenciais de orientação à equipe gestora, para garantir o ingresso e o acolhimento das crianças que saem do 2.º período da EI para o 1.º ano do EF, de forma segura, tranquila e harmoniosa.

Entre esses elementos, destacam-se: o diálogo entre as instituições; o perfil do(a) professor(a) de 2.º período e 1.º ano; a organização dos espaços e dos materiais; o planejamento e a avaliação, na perspectiva do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

Para tanto, é essencial considerar o perfil docente descrito, realizando um processo dialogado com os(as) profissionais, mas que seja pautado em critérios que levem em conta o melhor arranjo para as turmas, dentre eles: um perfil alfabetizador; experiência em salas de crianças com idade de 5 e 6 anos; participação das formações oferecidas pela rede e outras; afinidade com o trabalho a ser desenvolvido e afetividade pelas crianças.

Outro elemento que precisa ser considerado é a organização dos espaços e materiais. Deve-se pensar nesse espaço na perspectiva da



criança que o ocupará, bem como nas possibilidades de interação que esse local proporcionará. O espaço físico deve ser acolhedor, caracterizando-se como um lugar adequado às ações e um ambiente no qual seja possível localizar-se e locomover-se com segurança, assim como ter acesso facilitado aos materiais dispostos para promover maior participação das crianças e uma aprendizagem ativa e significativa.

No que diz respeito ao planejamento, é essencial que os gestores garantam os momentos de estudos e planejamento, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), e que a coordenação pedagógica ou responsável acompanhe os(as) professores(as) no planejamento de sua semana. Estes precisam organizar e planejar sua semana contemplando todos os componentes curriculares/campos de experiências de acordo com os documentos legais nacionais e da rede.

Portanto, o planejamento deve vir acompanhado de reflexões coletivas e individuais, objetivando a aprendizagem das crianças. Pode ser pensado ao longo, médio e curto prazo, possibilitando espaços para ajustes e para a imprevisibilidade pedagógica que ocorre nas salas de aulas e no entorno delas, com a contribuição das significativas reflexões das crianças, gerando assim, novos temas de interesse, saberes e outras formas de se interpretar a realidade.

Por fim, é essencial que a equipe gestora da escola esteja sintonizada e comprometida com as estratégias de acompanhamento das aprendizagens das crianças, de forma processual e contínua, para que seja assegurado o seu direito de aprender. Com a equipe pedagógica e com o apoio da Semed, num trabalho conjunto, esses processos de acompanhamento devem fazer parte da gestão escolar, sendo considerados estratégicos e prioritários, e de modo que não sejam identificadas questões de aprendizagem apenas no fim do ciclo de alfabetização.









6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprovação da BNCC traz em seu bojo um conjunto das aprendizagens básicas que deverão ser garantidas, a partir desse ato, a cada criança e a cada jovem, estudante da educação básica em todo o país. A percepção da necessidade de se estabelecer e definir um currículo comum mínimo já data de um longo percurso. No Artigo 210 de nossa Constituição, de sua edição de 1988 já constava o conceito de formação básica comum, em que seriam fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Consolidando e ampliando essa necessidade, a LDB de 1996, no Inciso IV, em seu Artigo 9.º, define que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a consolidação do currículo mínimo definido na LDB se materializa, que, nesse documento, não se apresenta em forma de conteúdos, mas de “expectativas de aprendizagens”. O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2025⁵ vem ampliar e “amarrar”, de modo mais efetivo, esse conceito e essa necessidade de um currículo mínimo

5 O PNE foi aprovado em 26 de junho de 2014 e tem validade de 10 anos.



e estabelece a obrigatoriedade de que os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem” a todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica sejam garantidos (BRASIL, 2017).

Na sequência desse movimento de garantir um currículo básico comum, a BNCC vem contemplando “Direitos e Objetivos de Aprendizagem” e “Competências e Habilidades” a serem alcançadas, consolidadas e desenvolvidas ao longo de todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2017).

Com o novo marco referencial em mão, cabe a cada estado e município rever seus currículos, analisá-los e reorganizá-los de modo a garantir competências e habilidades a seus(suas) estudantes nas práticas de suas redes de ensino. Considerando que, se tratando do campo educacional, o principal ator no processo de construção de conhecimento e no fomento do desenvolvimento de competências e habilidades de nossos/nossas estudantes, é o(a) professor(a), é condição *sine qua non* que estados e municípios centrem e invistam seus esforços na formação continuada desses(as) profissionais, pois são eles(as) que irão dar vida e fazer frutificar o que está posto na BNCC.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Maceió, que já tem em sua história um caminho consolidado no processo de formação contínua e permanente de seus/suas profissionais, traça, agora, com o “nascimento” de seu Referencial Curricular, construído à luz da BNCC, novos caminhos, novas orientações, e várias ressignificações a partir de muitos e diversos olhares, no processo de formação de seus/suas docentes, pois como tão bem lembra Nóvoa:

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, consequentemente, da educação (NÓVOA, 1992, p. 25).





Assim, nesse exercício de alinhamento da teoria à prática, propõe-se um redirecionamento reflexivo das ações pedagógicas, num constante diálogo entre o fazer e o pensar, entre a leitura e a ação, para que as mudanças necessárias ocorram e se materializem dentro e fora da escola.

6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DEPOIS DA HOMOLOGAÇÃO DA BNCC: PRIMEIROS PASSOS

O processo de Formação Contínua é concebido, portanto, como um instrumento de transformação social, cujo foco é nortear a atuação dos(as) profissionais na realidade escolar, a fim de lhes oportunizar uma interação, de forma crítica, para a elaboração de ações reflexivas e efetivas que possibilitem sua intervenção nos espaços de Educação Infantil e que reverberem na melhoria do processo de aprendizagem das crianças, bem como nos diversos setores da sociedade. A esse respeito, Imbernón destaca que:

[...] formar um profissional prático reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizada e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Atualmente, as exigências postas pela sociedade contemporânea – cada vez mais complexa e dinâmica, pelo avanço da ciência e da tecnologia na busca constante do domínio da produção do conhecimento – colocam em xeque, o tempo todo, a competência da escola e, conseqüentemente, de um de seus principais atores, o(a) professor(a). Desse modo, cabe a esse(a) profissional estar sempre engajado, em busca de novos conhecimentos, novas metodologias, novas competências, para atender a essa nova realidade.





Nesse sentido, é imprescindível possibilitar aos(as) profissionais da RME de Maceió uma formação contextualizada, capaz de promover a reflexão das práticas vivenciadas, assim como de sua atuação na realidade, à luz da BNCC. O caminho traçado para a formação docente, na perspectiva de implantação e implementação do RCM, traz, em seu cerne, dois eixos norteadores para o processo formativo de seus profissionais: a escola como espaço privilegiado de formação e a tematização da prática no desenvolvimento do trabalho docente.

6.2 A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto atual, que tem ocorrido o que se chama de Revolução da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 2000), e em face das transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, a instituição escolar tem sido desafiada a refletir sobre o seu papel, e, assim, surgem os debates acerca das práticas educativas desenvolvidas nesse espaço e da atuação dos(as) professores(as) diante dessas novas exigências.

Nessa perspectiva, oriunda desses debates, propõe-se que todo(a) professor(a) deva encarar o espaço escolar e a unidade educacional como um ambiente não só em que ele e ela ensinam, mas, primordialmente, como um espaço em que se aprende. Essa afirmação é corroborada na ocorrência recorrente das falas desses(as) professores(as) em momentos de troca de experiência, de formação, de trabalho pedagógico coletivo, e nas escutas de toda a comunidade escolar (NÓVOA, 1992). Parte-se da premissa de que a produção de boas e novas práticas de ensino, além do desenvolvimento da formação docente, colabora para a construção da sua identidade profissional.

Abalizar a instituição educacional como espaço privilegiado e favorável para a formação docente enseja a proposta de atuação de





professores(as) e pesquisadores(as) que buscam uma formação viabilizadora da reflexão crítica sobre o fazer docente. É desse modo que o cotidiano educacional possibilita a compreensão da realidade, pois, de acordo com Neves e Almeida (2006), esse é o lugar no qual os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados. Além disso, no espaço escolar, ocorre a apropriação, de fato, da real finalidade da educação e da compreensão do trabalho, como explica Chaves:

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora. [...] A formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser constituída em um diálogo efetivo entre os integrantes do processo e direcionada (CHAVES, 2014, p. 123).

Em relação ao documento referencial em que essa discussão se insere, entende-se que há necessidade da associação do conhecimento teórico à prática. Além disso, compreende-se também, que é na prática docente, realizada nesse espaço escolar e desenvolvendo um trabalho intencional – com ações propositivas que visam reconhecer, enfrentar e buscar soluções para os desafios cotidianos do ensinar – que o(a) professor(a) se constitui em professor(a).



6.3 A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA À LUZ DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA RME DE MACEIÓ⁶

Para se consolidar, aprimorar-se, aperfeiçoar-se, todo trabalho, toda ação, requer idas e vindas, em um contínuo processo de fazer, muitas vezes desfazer, e refazer. No trabalho docente, com o processo de construção do conhecimento, esse movimento se faz mais necessário ainda. O trabalho, a ação docente precisa e deve ser um constructo contínuo de ação-reflexão-ação, fundamentado em uma relação dialética entre a prática e a teoria, como preconiza Freire (1996). Ou, mais ainda, conforme Donald Schön (2000), de reflexão na ação. A esse respeito, Contreras afirma:

Pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo algo. É a isto que Schön chama de reflexão na ação. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Corroborando essa perspectiva, a concepção de formação para os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Maceió tem como eixo norteador e foco central a formação de um profissional reflexivo. Um profissional que seja capaz de analisar sua prática, avaliá-la e questioná-la, de modo crítico e reflexivo, à luz de referenciais teóricos e experienciais, antes, durante e depois de

6 Esse tópico é um recorte do capítulo que traça uma linha histórica do processo de formação continuada na RME de Maceió, dentro do documento “Bases Referenciais para a Compreensão de uma Proposta de Formação Continuada para a Rede Municipal de Ensino de Maceió”, Maceió, 2016, ainda não publicado.





cada ação realizada, cada trabalho desenvolvido, cada planejamento feito, cada aula ministrada, cada prova e/ou trabalho aplicado e avaliado, cada “sucesso” e/ou “insucesso” de seus alunos e alunas, cada reunião com seus pares. Ou seja, um profissional que seja capaz de “tematizar sua própria prática”. Definindo esse conceito, Telma Weisz afirma que “[...] tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. Tematizar é teorizar” (WEISZ, 2003, p. 55).

Ou seja, ao tematizar, se realiza uma reflexão sobre a ação pedagógica. Essa reflexão poderá dar-se de várias e diferentes maneiras, tais como: socializando uma prática desenvolvida para outros pares; observando, em vídeo ou áudio, uma aula que desenvolveu; escutando seus alunos; analisando seus planejamentos; e avaliando o que de fato se efetivou. Ratificando a importância, tanto da tematização da prática quanto da escola como espaço privilegiado de formação, essa mesma autora ainda afirma que “[...] um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele [o professor] não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes” (WEISZ, 2003, p. 55).

É nessa perspectiva que a Semed, por meio do seu Centro Municipal de Formação, ratifica o protagonismo de formadores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e docentes, oportunizando debates e discussões acerca do trabalho pedagógico em sala de aula, numa atitude de reflexão-ação-reflexão, e, ainda, reflexão na ação, oportunizando, nas formações ofertadas, momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, sobre o planejamento realizado, o aprendizado dos estudantes, sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, para tomar atitudes que venham a contribuir para o crescimento intelectual dos seus educandos, objetivando a formação de um sujeito integral, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – conforme propõe a BNCC.



Ademais, a formação desse sujeito/educando, formado em sua integralidade, só será possível se tiver, também, professores e professoras, e demais profissionais da educação, formados, integralmente, em uma visão ampla do trabalho em sala de aula, com professores(as) que trabalhem com propriedade e segurança – não apenas com os componentes curriculares, no Ensino Fundamental, e com os campos de experiências, na Educação Infantil, mas, também, com os Temas Contemporâneos Transversais, evidenciados no capítulo 5, e que são imprescindíveis e essenciais para a formação desse sujeito integral, conforme postula a BNCC.

6.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE FORMADOR NO LÓCUS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A rede municipal de educação reconhece o coordenador pedagógico como principal mediador da ação pedagógica, profissional que contribui, significativamente, para a reflexão/ação da teoria e da prática do trabalho do(a) professor(a) no processo educativo, o que lhe confere a responsabilidade de acompanhar, articular e liderar todas as dimensões curriculares, nas instituições de educação e ensino, reconhecendo a interconectividade das vertentes política e pedagógica do currículo. Nos últimos cinco anos, mais intensamente, a rede municipal de Maceió vem investindo nesse profissional, para que possa atuar como articulador e liderança, no sentido de garantir que as instituições de educação e ensino se configurem como espaços reflexivos de sua proposta pedagógica, conhecedores(as) de seus desafios e possibilidades, com base nos documentos orientadores da Educação Infantil.

O ano de 2013 foi o marco inicial para a integração, o acompanhamento do trabalho e a ação formativa, do(a) coordenador(a) com seus pares. Nesse ano, a rede de ensino de Maceió foi selecionada





em um edital e passou a fazer parte do projeto Paralapraca⁷, mantido pelo Instituto C&A e desenvolvido pela Avante – Educação e Mobilização Social.

Os princípios formativos do projeto sedimentaram a compreensão, o reconhecimento e a importância desse profissional como articulador e mediador dos processos educativos e às instituições de Educação Infantil da rede como locus de fomento e alinhamento da teoria e da prática. Considerando essa nova realidade, a Semed, por intermédio de sua Coordenadoria de Educação Geral de Educação Infantil, implementou a formação do(a) coordenador(a), ampliando a sua ação para além de acompanhamento do trabalho do(a) professor(a), contextualizando-o por meio de homologia de processo, alinhando, coletivamente, as concepções teóricas à prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as).

Uma pesquisa realizada na rede de ensino de Maceió analisou o recorte temporal de formação de 2013 a 2016 e foi constatado que:

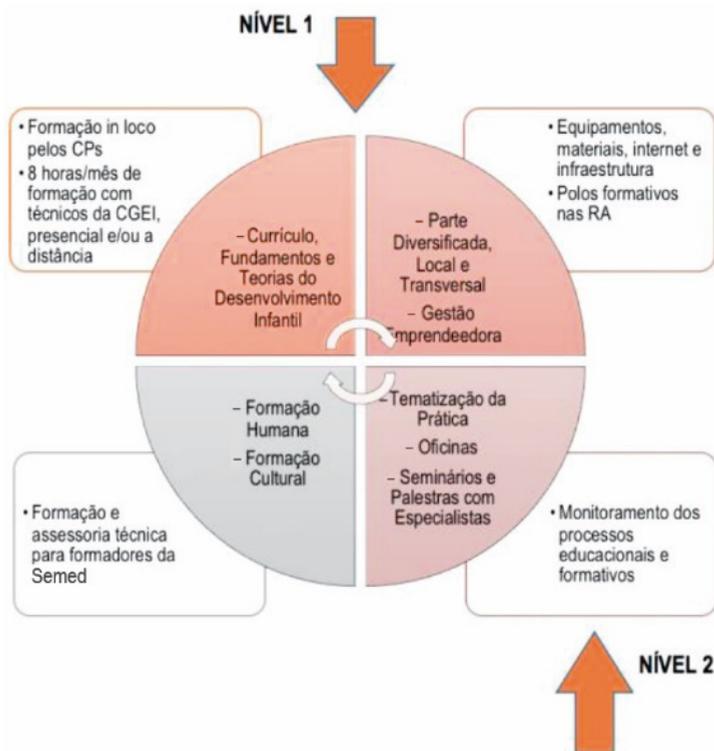
A relação de cumplicidade e confiança que foi sendo enlaçada ao longo dos quatro anos de formação continuada, que teve como protagonista o CP, criou, no interior dos Cmeis, uma comunidade de aprendizagem que busca constantemente o aprimoramento das práticas e um desejo de pesquisa e estudo que vem paulatinamente qualificando os processos educacionais internos e, conseqüentemente, fortalecendo a rede de ensino de Maceió com uma educação de qualidade pedagógica reconhecida pela comunidade escolar do seu entorno (ARAÚJO, 2020, p. 64).

7 O Paralapraca é um projeto do programa Educação Infantil do Instituto C&A, desenvolvido em parceria técnica com a Avante – Educação e Mobilização Social, e tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral, por meio de duas linhas de ação complementares e articuladas: a formação continuada de educadores e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os profissionais.



A pesquisa também analisou quatro anos de formação, ouviu coordenadores, professores, técnicos formadores da CGEI e gestores escolares e teve como objetivo apresentar uma proposta formativa que legitimasse os anseios dos educadores da Educação Infantil, considerando aspectos de ordem pedagógica e de ordem estrutural que influenciam, diretamente, a qualidade da formação desenvolvida no lócus da instituição. Assim, um desenho de proposta formativa foi elaborado pela pesquisadora, traduzindo as escutas em um projeto de formação para a rede de Maceió para uma proposta formativa, disposto na Figura 53.

Figura 53 - Síntese Para Uma Proposta Formativa



Fonte: Araujo (2020, p. 88).





A figura apresenta o conjunto de informações colhidas ao longo dos meses de pesquisa bibliográfica, sustentada pela coleta de dados das entrevistas com os diversos atores desse processo, e mostra a relação com uma ideia central em uma progressão cíclica. Cada uma das quatro primeiras linhas do texto de Nível 1 corresponde ao conteúdo e às técnicas que deverão ser usados na formação; e o texto de Nível 2 são as ações e as definições adotadas pela Semed para dar sustentabilidade à execução da proposta.

6.4.1 AS MODALIDADES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS PELA COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos anos 2013 a 2016, a CGEI foi desenhando e efetivando modos de realizar a formação que fossem capazes de atender ao maior número possível de servidores das instituições de Educação Infantil, sendo assim, atualmente trabalha com quatro modalidades formativas:

- **Formação Continuada Semed** (encontro nucleado)

As formações nucleadas são realizadas uma vez por mês, em uma escola localizada em um dos bairros de cada região administrativa, e têm como objetivo formar os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os(as) professores(as) da rede a partir da ampliação das referências teóricas e do repertório de experiências pedagógicas relativas aos eixos planejados ao longo do ano, subsidiando o processo formativo que ocorre nas instituições. Podem ser conduzidas pelos técnicos pedagógicos do CGEI ou por um especialista da área, contratado para dar essa formação.



- **Formação de coordenadores** (encontro de núcleo)

Os encontros de núcleos ocorrem uma vez por mês, apenas com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de cada região, com a técnica de referência que acompanha o processo pedagógico e formativo na região administrativa relacionada. O encontro tem como objetivo alinhar a pauta formativa da formação que o coordenador realizará com os profissionais da escola no lócus da instituição.

- **HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo** (formação dos profissionais da/na escola)

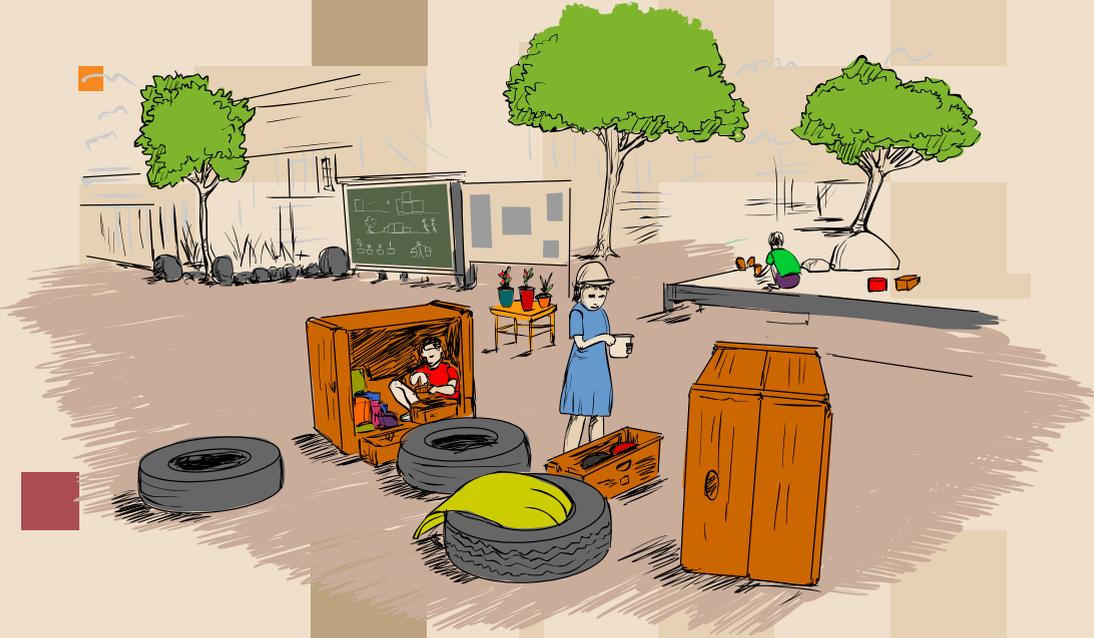
Realizadas mensalmente pelo coordenador pedagógico aos profissionais da escola, tem como objetivo a reverberação da teoria no lócus da instituição, mediante a homologia de processos. Nesse momento, a formação toma a forma necessária às peculiaridades de cada instituição, respeitando os princípios formativos e o eixo definido para aquele período do ano.

- **Reunião com gestor escolar**

Com o objetivo de analisar o plano de ação elaborado pela instituição, esse momento enfoca as ações estratégicas planejadas para o ano letivo em curso e usa como pano de fundo, para identificação das ações prioritárias, os indicadores de qualidade para educação infantil (BRASIL, 2009). Essa reunião é realizada três vezes ao ano, para que assim se possa analisar o plano no início do ano letivo. Aos cem dias letivos, retoma-se a discussão para verificar quais ações foram realizadas, quais não foram possíveis desenvolver e, então, reprogramá-las. No fim do ano letivo, ou seja, aos 200 dias letivos, fecha-se o ciclo de análise, para um novo planejamento e nova programação. Nessa etapa, a participação da equipe técnica da CGEI é imprescindível para o desenvolvimento e o acompanhamento dos resultados, para incidir diretamente na política de formação continuada da rede.









7. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ALINHADO AO REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão das instituições escolares deve ser baseada no princípio da democracia. Tanto a Constituição Federal, no inciso VI do Art. 206 (BRASIL, 1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inciso VIII do Art. 3.º e Art. 14 (BRASIL, 1996) trazem a necessidade de se promoverem ações no sentido de articular a participação dos profissionais da educação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. As Orientações Curriculares trazem algumas indicações sobre a participação das famílias no cotidiano e na gestão da instituição de Educação Infantil e afirmam que “A experiência mostra que é na participação diária, conversas, acesso constante sobre as conquistas de seus filhos e atividades proporcionadas pela instituição que os pais vão adquirindo compreensão mais concreta das proposições da instituição” (MACEIÓ, 2015, p. 195-199).

O Projeto Político-Pedagógico é o documento que confere e registra a identidade da instituição, definindo seus objetivos, a intencionalidade de seus projetos e planos e as estratégias a serem desenvolvidas. Ano após ano, as características da comunidade atendida podem mudar, a idade das crianças pode ser alterada, conforme a demanda por vagas, e os(as) profissionais podem aposentar-se ou transferir-se para outras unidades e todos esses eventos, entre outros, podem acarretar mudanças no cotidiano e na proposição de ações e





projetos. Por isso, pode-se dizer que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento vivo e pulsante: ele é concebido, em um primeiro momento, e institucionalizado, em momentos posteriores (GADOTTI, 1997).

Tanto na concepção quanto na institucionalização (ou implementação), o PPP deve ser fruto da escuta atenta e sensível. Não significa que gestores, professores, auxiliares, mães, pais e crianças irão redigir partes do PPP que, depois, serão reunidas, mas que sua concepção, sua elaboração, deve ser fundamentada na percepção das necessidades da comunidade na qual a instituição está inserida.

Ilma Passos Veiga (1998) oferece uma boa definição do que seja o Projeto Político-Pedagógico. É projeto porque é “[...] o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (p. 12). Para a autora, o projeto não é algo que deve ser entregue à autoridade competente e depois arquivado, mas “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 1998, p. 12).

Ainda segundo a mesma autora (VEIGA, 1998), é político, porque estamos falando de um “[...] processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (p. 12). E continua afirmando que é pedagógico, porque buscará formas de “[...] organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula” (p. 13).

Dessa forma, a gestão assume um papel importante na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico. Tanto a gestão municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, quanto a gestão de cada instituição de Educação Infantil devem estar comprometidas com o trabalho autônomo e participativo na definição das propostas pedagógicas de cada creche e pré-escola. Os proje-





tos educativos, o trabalho de complementaridade com as famílias, o desenvolvimento de estratégias de articulação da instituição com outras instituições culturais e de saúde, em seus territórios, devem permear os temas de que cada PPP vai tratar e propor. Assim, a implementação deste Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil depende, em grande parte, de que os projetos político-pedagógicos das instituições incorporem os princípios, as diretrizes e os compromissos deste documento e alinhem suas ações e projetos às questões aqui propostas.

Destarte, com o advento da BNCC e a elaboração do RCM-EI no ano de 2019, a gestão municipal organizou grupos de estudos para a realização de trabalhos que orientassem as devidas adaptações dos PPP à luz dos novos documentos curriculares. Dentre as descobertas realizadas nesse percurso formativo, verificou-se, de forma consensual entre toda a comunidade escolar e acadêmica, a necessidade de revisão e atualização periódica desse documento. Mesmo que um prazo de dois anos tenha sido um indicativo de tempo, recomenda-se que, havendo necessidade eminente de alterações, que essas sejam alvo de debate entre o conselho e as decisões tomadas, incluídas no documento depois da aprovação/validação pelo coletivo da instituição.

Nessa perspectiva, entende-se que é fundamental que professores e demais profissionais da instituição, ao iniciar sua atuação na escola, busquem conhecer e apropriarem-se dos fundamentos definidos no PPP da sua instituição. Em especial, conhecer os princípios norteadores da Educação Infantil explicitados no documento, para que, a partir disso, conforme o próprio nome refere, esses princípios possam nortear seu planejamento didático-pedagógico, fazendo com que ele tenha clareza de que está educando crianças ao mesmo tempo que está cuidando.

Desse modo, ao longo da execução e implantação do planeja-



mento, o professor e demais profissionais precisam avaliar e refletir, constantemente, se os princípios estão sendo contemplados, bem como analisar como proceder com os que ainda não foram implementados e promover sempre diálogos constantes, de forma cíclica, objetivando manter este documento atualizado. Para que isso ocorra gestores(as) escolares e equipe técnica da Semed devem estar atentos(as) e articulados(as) para propor as ações necessárias para manter este documento atualizado e legitimado pelo coletivo da instituição.









REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos. **Caderno de orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem**. Maceió, 2005.

ALVES, C. M. S. Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil**: entre o proposto e o existente. 2013. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2013.

ANJOS, C. I. dos; SANTOS, S. E. dos; CORDEIRO, A. P.; FERREIRA, F. I. (org.). **Pedagogias e culturas infantis**: conversas luso-brasileiras. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

_____; SANTOS, S. E. dos; FERREIRA, F. I. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 156-165, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/54496>. Acesso em: 5 jun. de 2020.

ARAUJO, Angelina, **O coordenador pedagógico da educação infantil em formação**: a experiência exitosa de Maceió. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARROYO, M. **Currículo**: território de disputa. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Resolução n. 2.200-A (XXI), 16 dez. 1966.



ASSIM SE BRINCA – INSTITUTO C & A e Avante. **Educação e mobilização social.** Textos de Ana Oliva Marcílio; ilustração de Santo Design. 1. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. Coleção Paralapracá. Série Caderno de Experiências.

ASSIM SE FAZ ARTE – INSTITUTO C & A e Avante. **Educação e mobilização social.** Textos de Fabiane Brasileiro *et al.*; ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C & A, 2013. Coleção Paralapracá. Série Caderno de Orientação.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BALOG, H. L.; BRENTARI, D. **The relationship between early gestures and intonation.** *First Language*, v. 28, n. 2, p. 141-163, 2008.

BAPTISTA, M.C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil Educação Infantil:** bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC-SEB-UFRGS, 2009.

_____. M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAZÍLIO, L. C. **Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente.** *In*: _____; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-28.





BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. do; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BEAUPOIL-HOURDEL, P.; MORGENSTERN, A.; BOUTET, D. A child's multimodal negations from 1 to 4: the interplay between modalities. *In*: LARRIVÉE, Pierre; LEE Chungmin (ed.). **Negation and polarity**: cognitive and experimental perspectives. Springer International Publishing, 2016.

BEZERRA, J. A. B. **Educação alimentar e nutricional**: articulação de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BONOMI, A. O. Relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e a gênese das "classes". *In*: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOYSSON-BARDIES, B. **Comment la parole vient aux enfants**. Paris: Odile Jacob, 1996.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetizar e lettrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (org.). Alfabetizar e lettrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC-Consed-Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jan. 2018.



_____. **Código de defesa do consumidor e normas correlatas.** 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Apoia o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2009, Seção 1, p. 17 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei n.º 8.069, de 13 de 1990. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Lei n.º 6.902, de 27 abril de 1981. Dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1981, Seção 1, p. 7557 (Publicação Original).

_____. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 1981, Seção 1, p. 1509 (Publicação Original).

_____. Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da]**





República Federativa do Brasil, Brasília, 8 abr. 1988, Seção 1, p. 369 (Publicação Original).

_____. Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 set. 1990. Suplemento, p. 1.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

_____. Lei 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1.º e 20 da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 mai. 1997, Seção 1, p. 9901 (Publicação Original).

_____. Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Seção 1, p. 15824.

_____. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1 (Publicação Original).

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.



_____. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6.º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/05/2005>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.ºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n.º 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 2.

_____. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.ºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planal->





to.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: jan. 2018.

_____. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: jan. 2018.

_____. Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 mar. 2018, p. 1.

_____. Lei n.º 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2018. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC-Conse-d-Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. Alimentação Escolar. Brasília, DF: MEC-FNDE, 2014.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n.º 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2013. Seção 1, p.



7. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolucao-cd-fnde-no-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação – PNE**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, DF: Inep, 2001. 123 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+PNE+subs%C3%ADdios+para+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+dos+planos+estaduais+e+municipais+de+educa%C3%A7%C3%A3o/276-d3397-1928-400e-8524-9a4e0fd1453d?version=1.2>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC-SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília, DF: MEC-SEB, 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC-SEB-Dicei, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Secad, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%E9%A9%8C+e+para+o+ensino+de+h%C3%80st%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: jan. 2018.





_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC-SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC-SEB-DPE-Coedi, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC-SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC-SEB-DPE-Coedi, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC-SEB-DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: Secad, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC-Secadi, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: jan. 2018.



_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial n.º 1.010 de 08 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mai. 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de alimentação e nutrição**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população**. 2. ed. 1. reimpr. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Estratégia intersetorial de prevenção e controle da obesidade**: promovendo modos de vida e alimentação adequada e saudável para a população brasileira. Brasília, DF: Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional – Caisan, 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Manual de educação para o consumo sustentável**. Brasília, DF: MMA, MEC, Idec, Consumer International, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-4-1.pdf>. Aces-





so em: jan. 2018. Acesso em: jan. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH-PR, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 43. Coleção Questões da Nossa Época.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUCE, T. **Early childhood tradition**. Londres: Hodder & Stoughton, 1987.

BUARQUE, A. de H. F. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora: Novas Fronteiras, 1990.

BUITONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

CAETANO, J. Machado. **Educação para a sexualidade: uma urgente necessidade nacional**. Disponível em: http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=134&Itemid=206. Acesso em: jan. 2018.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

_____. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. *In: Cadernos de estudos Linguísticos*, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARAMBA, carambola: o brincar tá na escola! Centro de Estudos e Pesquisas (Cenpec). Educação, Cultura e Cidadania. 1 vídeo. Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura. Patrocínio: Itaú, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-JSKrUCKys>. Acesso em: jan. 2018.



CARVALHO, A. M. A.; PEDEROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Educação Infantil.

CARVALHO, M. E. de P. *et al.* **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

CASTELLS, M. The information age: economy, society and culture (trilogy). *In*: _____. **The rise of the network society**: the information age. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 2000. 1 v.

CATFORD, J. C. **A practical introduction to phonetics**. Oxford: Clarendon Press, 2001.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua**: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 239 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, Recife, v. 2, n. 1, 153-170, 2009.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental. CIEB, 2018.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto da. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

COELHO, P. M. F. *et al.* Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674528.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.





CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO, 2, **Agenda 21 (global)**.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Alagoas). Resolução n.º 001/2019. Institui e orienta a implantação do Referencial Curricular de Alagoas, a ser utilizado ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e respectivas modalidades no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial [do] Estado de Alagoas**. Maceió, 6 mai. 2019, p. 37. Disponível em: http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/DOEAL-06_05_2019-COMPLETO.pdf. Acesso em: jan. 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Maceió). Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 03/2014 – Comed. Altera a Resolução n.º 01/2003 Comed-MACEIÓ que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Maceió (SME). **Diário Oficial [do] Município**. Maceió, 26 jun. 2014, p. 1.

_____. (Maceió). Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 03/2017 – Comed. Estabelece normas e orientações complementares à obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares das instituições de ensino de Educação Básica, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maceió-AL. **Diário Oficial [do] Município**. Maceió, 15 set. 2017, p. 2.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Na-



cionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, Pág. 14.7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, Pág. 14.7.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____ (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Fe-**





derivativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

_____. (Brasil). Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 05/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: jan. 2018.

_____. (Brasil). Conselho Pleno. Resolução n.º 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2018.

_____. (Brasil). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

_____. (Brasil). Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

_____. (Brasil). Parecer n.º 15, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, B.C. A educação infantil. *In*: OLIVEIRA, R. P. de;





ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 17-28.

CORREIA, L. L.; LINHARES, M. B. M. Ansiedade materna nos períodos pré e pós-natal: revisão da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 677-683, 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2015.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Arte) – Escola de Comunicação e Arte. Universidade de São Paulo, 2005.

CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun. 2005.

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

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da sociologia da infância em Portugal. **Revista Educação**, São Paulo, p. 14-27, 2013. Edição Especial Cultura e Sociologia da Infância.

_____. SARMENTO, Manuel Jacinto. A emergência da sociologia da Infância em Portugal, São Paulo, **Revista Educação**,



Cultura e Sociologia da Infância, Editora Segmento, v. 1, p. 14-27, 2013.

DESCASPER *et al.* Fetal reactions to recurrent maternal speech. **Infant Behavior and Development**, n. 17, p. 159-164, 1994.

DIDONET, Vital *et. al.* O desafio da volta às aulas depois do isolamento: o que estados e municípios devem fazer? **Conversa aberta**, 23 mai. 2020 (2h37min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHuzz4CE3eg>.

EDWARDS, C.; GANDINNI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Leila. FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Revisão: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERNALD, A. Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: an evolutionary perspective. *In*: BLOMM, P. (org.). **Language acquisition**: core readings. Cambridge: MIT Press, 1994.

FERNANDES, F. **As ‘trocinhas’ do Bom Retiro**. *In*: FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Anhambi, 1961. p.153-258.

FERNANDES, F. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.



FERRARI, Andrea G. *et al.* **A criança de seis anos: no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, Fernando Ilídio; ROMERO, Patricia Elizabeth Benitez; SANTOS, Solange Estanislau dos. Reinventar a democracia nos contextos educativos da primeira infância a partir dos direitos, das culturas e da participação cidadã das crianças. *In:* ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; CORDEIRO, Ana Paula; FERREIRA, Fernando Ilídio (org.). **Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras.** Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905).** Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In:* JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Competências para a vida: trilhando caminhos de cidadania.** Brasília, DF: Unicef, 2018.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização.** *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.





GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. Educação e conhecimento.

_____. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GANDINI, Lella (org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GAROFALO, D. 7 ideias para usar a tecnologia na educação infantil. **Revista Nova Escola**, abr. 2019.

GASPAR Cintia. **O ciclo de vida da borboleta**. 1 vídeo. (2min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exCoqCJQilo>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninas e meninos na educação no cotidiano da Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.



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

HADDAD, L.; HORN, M. da G. S. Criança quer mais do que espaço. **Educação**, São Paulo, v. 1, p. 42-59, 2011.

HADDAD, Lenira. Uma visão ampliada de currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió.** Maceió: Edefal, 2015.

HALLE, P. A. BOYSSON-BARDIES, B. Emergence of an early receptive lexicon: infants' recognition of words. **Infant Behavior and Development**, n. 17, p. 119-129, 1994.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KONOPCZYNSKI, G. **Le langage emergent II: aspects vocaux et mélodiques.** Hambourg: Buske Verlag, 1991.

KRAMER, Sonia. A infância e a sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC-SEB, 2006.

LEITÃO, S. Autoargumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. *In*: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. (org.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. *In*: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (org.). **Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem.** Recife: Editora da UFPE, 2006.



LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: _____. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica-MEC, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva post-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEIÓ. Lei n.º 6.493, de 23 de novembro de 2015. Altera a Lei n.º 6.109, de 1.º de fevereiro de 2012, e aprova o PME de Maceió, para a vigência 2015 a 2025 e dá outras providências. **Diário Oficial [de] Maceió**, Maceió, 24 de nov. 2015, p. 1.

_____. Pesquisa de Geoprocessamento de Dados das Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Maceió. **Relatório de Sistematização do Projeto**, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Maceió. **Plano municipal de educação 2015-2025**. Maceió: Semed, 2015. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/elensecom/documento/2015/08/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Rede Pública Municipal de Maceió. Maceió: Semed, Edufal, 2014. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/DC-SEMED-FINAL-AJUSTES-3-28-05-2014.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes da avaliação da/para aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Viva, 2016. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/DIRETRIZES-DA-AVALIAÇÃO-DA-PARA-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: jan. 2018.



_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió.** Maceió: Eudfal, 2015. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orientações-Curriculares.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 089 Maceió-AL, de 28 de maio de 2019. Dispõe sobre a instituição da Comissão de Estudos e Trabalho – CET para construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Maceió-AL e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município.** Maceió, 10 out. 2019, p. 8.

MAHONEY, Abigail Alvarenga *et al.* **Henri Wallon.** Psicologia e Educação. 7. ed. São Paulo. Editora Loyola: 2007.

MALAGUZZI, L. Your image of the child: where teaching begins. **Child Care Information Exchange**, Redmond, n. 96, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão:** o quê, por quê, como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO, D.G. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-7157-2-5-artigo-mec-saude-bemestar-criancas-damaris&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013.

_____; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil, **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 35, n. 2, p.457-472 [online]. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2276758/>





suely-amaral-mello. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. As linguagens expressivas como formas específicas da criança se relacionar com mundo: uma entrevista com Suely Amaral Mello. **Em aberto** (no prelo, 2021).

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 35, n. 2, p. 457-472, 2015. [on-line]. Disponível: <https://www.escavador.com/sobre/2276758/suely-amaral-mello>.

MARINHO, P. Avaliação da aprendizagem e o sucesso escolar. *In*. _____. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. 2014. 410 f. Tese (Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2014.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **É brincando que se aprende: a experiência da Te-arte na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

MENDONÇA, M. L M. de. JORDÃO, J. V. de P. Nojo de pobre: representações do popular e preconceito de classe. *Disgust at poverty: representation about popular classes and prejudice*. **Revista Contemporânea**, ano 12, v. 1, n. 43, 2014.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro/file>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORO, C.; RODRIGUEZ, C. Production of signs and meaning-making process in triadic interaction at the prelinguistic level: a task for sociocultural analysis – the case of ostension. *In*: ABBEY E.; DIRIWÄCHTER R. (org.). **Innovating genesis: microgenesis and the constructive mind in action**. Greenwich, CT: Information Age Publishing (InfoAge), 2008. Serie Advances in Cultural Psychology.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

NAME, C. A aquisição da linguagem sob a ótica do processamento. *In*: CAVALCANTE, M. C. B; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. (org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia – Editora Universitária, 2011.

_____. Descobrimo novas palavras no fluxo da fala: o impacto da prosódia na aquisição lexical. **Gragoatá**, Niterói, n. 30, p. 77-88, 1. sem. 2011.

NEVES, M. M. B. J., & ALMEIDA, S. F. C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. *In*: S. F. C. Almeida (org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.





OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “pariparicação”. **Educ. em Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001, p. 15-43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Rio de Janeiro: Unic Rio, 2009.

PACHECO, A.; FIGUEIREDO, B. Preferência e habituação pela face/voz da mãe vs. estranha em recém-nascidos. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 11, n. 1, p. 137-150, 2010.

PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H.; SYMMES, D. The meaning of melodies in motherese in tone and stress languages. **Infant Behavior and Development**, v. 14, n. 4, p. 415-440, 1991.

PEREIRA, Jó. O desafio da volta às aulas depois do isolamento: o que estados e municípios devem fazer? **Conversa aberta**. 21 maio. 2020. 2h42min35s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BHMAEiOHPlc>>. Acesso em: maio 2020.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINO, A. Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XI, n. 36, p. 61-79, ago. 1990.

PROGRAMA PARALAPRACÁ. **A educação infantil é a nossa causa**. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/programa/>.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-343, maio/ago. 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, in-



vestigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo**. Salamandra, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: V. M. R., Vasconcellos; M. J., Sarmiento (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2007.

SCARPA, E. M. A emergência da coesão intonacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 8, p. 31-43, 1985.

_____. A natureza dos sons preenchedores na aquisição da linguagem. *In*: ALBANO, E.; COUDRY, M. I.; POSSENTI, S.; ALKMIM, T. (org.) **Saudades da língua**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria, 2003.

_____. Desenvolvimento da entonação e a organização da fala inicial. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 14, p. 65-84, 1988.

SCARPA, E. M.; FERNANDES-SVARTMAN, F. A estrutura prosódica das disfluências em português brasileiro. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 25-40, 2012.

_____. Entoação e léxico inicial, Juiz de Fora, **Veredas**, v. 16, n. 1, p. 38-52. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SHAFFER, D. R.; KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, N. M. V.; VASCONCELOS, A. N. de. O self dialógico no desenho infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 346-356, 2013.

SNOW, C. Mothers' speech research: from input to interaction. *In:* SNOW, C.; FERGUSON, C. (org.). **Talking to children:** language input & acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2012.

TATIT, Ana Lúcia de Moraes; MACHADO, Maria Silvia Monteiro. **300 propostas em artes visuais.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 set. 2020..

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. *In:* MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (org.). **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 219-228.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



TONUCCI Francesco. **FRATO**. Con ojos de niño. 17 feb. 2011. Disponível em: <http://elmolinodecien.blogspot.com/2011/02/francesco-tonucci-frato-con-ojos-de.html>.

TREHUB, S.; BULL, D.; THORPE, L. Infants' perception of melodies: the role of melodic contour. *In: Child Development*, v. 55, p. 821-830, 1984.

TREHUB, Sandra. Human processing predispositions and musical universals. *In: WALLIN, Nils; MERKER, Bjorn; BROWN, Steven. The origins of music*. Boston: MIT Press, 2001.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável**: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

VASCONCELOS, A. N. de; Leitão, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 60, n. 1, p. 119, 2016.

VASCONCELOS, A. N.; LEITÃO, S.; SCARPA, E. M. Emergência e estabilização de condutas protoargumentativas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*, 9; EIAL, 3, 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: _____ (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil**: um olhar sobre a constituição da subjetividade. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

VIEIRA, N. M. **EEA**: explorando recursos de um modelo para análise do desenvolvimento da comunicação mãe-bebê. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.



_____. Produção de sentidos no começo da vida. **Interação em Psicologia**, v. 20, p. 160-169, 2016.

VIEIRA, N. M.; ANUNCIACÃO, W. S. A relação entre fala e pensamento no desenho infantil. *In*: BEZERRA, H. J. S. (org.). **Psicologia escolar e educacional: reflexões no contexto da educação básica**. Maceió: Edufal, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Educação estética. *In*: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Defining sexual health. **Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002**, Geneva: WHO, 2006.







Tipografias utilizadas:
Gotham e Adobe Caslon Pro
Papel Couchê 90g
Maceió, dezembro de 2020

