

20

20

**DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E ESPORTE DE GOIÂNIA**





PREFEITURA DE GOIÂNIA

Educação e Esporte



**DOCUMENTOS
CURRICULARES**
da Rede Municipal de
Educação de Goiânia

PREFEITO DE GOIÂNIA

Iris Rezende Machado

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE

Marcelo Ferreira da Costa

SUPERINTENDENTE PEDAGÓGICA

Ampara Ferreira de Barros

DIRETORA PEDAGÓGICA

Maria Rita de Paula Ribeiro

GERENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eneida Amorim dos Anjos Alves de Melo

EQUIPE DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cintia Camilo

Daniela Maclina Costa Bomfim

Eneida Amorim dos Anjos Alves de Melo

Lílian Santos Silva Gonçalves

Lola Sandra Monteiro Borges

Luciane Soares de Souza

Maria Izabel César Lemos

Miriam Carneiro Rodrigues

Paula Regina Araújo Silva

Sandra Cristina Gomide dos Santos

EQUIPE DE CURRÍCULO AMPLIADA

Adriana Aparecida Rodrigues da Silva

Ariadiny Cândido Moraes

Cintia Camilo

Clemerson Elder Trindade Ramos

Fernanda Karla Rodrigues Florentino

Flávia Faria Alves

Jussara Leite da Silva Rocha

Lílian Santos Silva Gonçalves

Lola Sandra Monteiro Borges

Luciana Paiva dos Santos

Marcela Rodrigues do Patrocínio

Maria Izabel César Lemos

Patrícia Lapot Costa

Paula Regina Araújo Silva

Sandra Cristina Gomide dos Santos

Sandra Helena Pinto de Souza

Távita de Avelar

GRUPO DE TRABALHO

Aline Domingues Borges

Angela de F. Gomes Xavier

Aurelícia R. da Silva Marques

Celma de Sousa Andrade Fonseca

Daniela M. F. de Araújo

Denise Divina dos Santos

Elaine de Azevedo Batista Silvério

Elinalva Gonçalves Regos

Estela Pereira Rodrigues Calil

Etevilna Francisca da Silva

Francileide de Melo Araújo

Grecimar A. Souza Xavier

Helysangela Mendes Carvalho

Isabella Antonelli Silva

Julia Alves Batista

Kelly Dias B. Alves

Léticia Borges da Costa

Lídia Maria Borges dos Santos

Lívia Rosa Pires Rocha

Luiza Ferreira Santos

Luzia C. da Silva Oliveira

Márcia Alves Fortes dos Santos

Marina Vilela Amorim

Milgair Rodrigues Souza

Nanci de Fátima B. M. Oliveira

Patrícia Marciano Costa de Almeida

Thaísa Santos Barbale

Valquíria da Silva Rezende

Viviane Reither Caminada



SUMÁRIO

Introdução 07

1. EDUCAÇÃO INFANTIL POR UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO

1.1 Currículo na Rede Municipal de Educação de Goiânia 13

1.2 Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular 20

2. CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO ORGANIZADO POR DIREITOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

2.1 Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento 29

2.2 Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 34

2.2.1 Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós41

2.2.1.1 Educar e cuidar 44

2.2.1.2 Identidade, alteridade e diversidade ... 47

2.2.1.3 Autonomia 51

2.2.1.4 Quadro dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 53

2.2.2 Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimento59

2.2.2.1 Cultura corporal 63

2.2.2.2 Sexualidade na infância67

2.2.2.3 Saúde e autocuidado 70

2.2.2.4 Quadro dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 72

2.2.3 Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas 79

2.2.3.1 Cultura e suas manifestações 83

2.2.3.2 Linguagens da arte 87

2.2.3.3 Estética, criatividade e autoria 92

2.2.3.4 Quadro dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 96

2.2.4 Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação105

2.2.4.1 Língua materna ou primeira língua 109

2.2.4.2 Culturas orais 113

2.2.4.3 Culturas do escrito 119

2.2.4.4 Literatura 124

2.2.4.5 Quadro dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 127

2.2.5 Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 136

2.2.5.1 Mundo físico e sociocultural 140

2.2.5.1.1 Espaços143

2.2.5.1.2 Tempos 147

2.2.5.1.3 Pensamento Matemático 151

2.2.5.2 Quadro dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento 158

3. TRANSIÇÕES

3.1 Da casa para a instituição educacional..... 169

3.2 Entre os agrupamentos da Educação Infantil174

3.3 Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 176

Referências 180

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 - Organização Curricular da Educação Infantil da RME de Goiânia 26

Infográfico 2 - Campo de experiências: O eu, o outro e o nós 43

Infográfico 3 - Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos 61

Infográfico 4 - Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas 81

Infográfico 5 - Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação 107

Infográfico 6 - Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correspondência entre o artigo 6º das DCNEI/2009 e os Direitos de aprendizagens e desenvolvimento 31

Quadro 2 - Correspondência entre o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 o artigo 9º das DCNEI/2009 e os Direitos de aprendizagens e desenvolvimento 32

Quadro 3 - Correspondência entre as Competências gerais da BNCC/2017 e os Direitos de aprendizagens e desenvolvimento 33

Quadro 4 - Direitos de aprendizagens e desenvolvimento 34

Quadro 5 - Códigos alfanuméricos dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.....40

Quadro 6 - Campo de experiências: O eu, o outro e o nós	43
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campos de experiências O eu, o outro e o nós	55
Quadro 8 - Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos	62
Quadro 9 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campos de experiências Corpo, gestos e movimentos	74
Quadro 10 - Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas	82
Quadro 11 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campos de experiências Traços, sons, cores e formas	98
Quadro 12 - Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação.....	108
Quadro 13 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campos de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação	129
Quadro 14 - Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	140
Quadro 15 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campos de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	161



Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia foi elaborado considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), Resolução nº 08, de 06 de dezembro de 2018.

Essas normativas concebem a educação como um direito inalienável do sujeito, devendo o poder público possibilitar condições e recursos para que ele possa aprender e se desenvolver de forma integral, com igualdade de oportunidades, num ambiente acolhedor, instigante e desafiador. Elas têm por objetivo apresentar uma organização curricular comum para o país e para o território goiano, respeitando as diversas realidades locais, de forma a garantir aprendizagens essenciais a todas as crianças, independente da raça, classe econômica, cultura e crença religiosa.

Nesse sentido, este Documento apresenta orientações para serem seguidas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos, a partir de 2020, no que se refere à construção e à efetivação do currículo, organizado em Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências, cada um com seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.

Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte demarca a identidade da Educação Infantil, como a primeira

etapa da Educação Básica, que tem função completar à ação da família no processo de desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, considerando seus modos próprios de aprender e de se relacionar com o mundo físico e sociocultural, a partir de seus contextos e de suas culturas. Por isso, a necessidade de reafirmar a infância e a criança como o centro do planejamento curricular. Além das normativas mencionadas, este documento foi elaborado com base na observação dos seguintes pontos:

- a reafirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) como documento normativo que estabelece princípios, eixos e ações para a construção do currículo, dos projetos político-pedagógicos e dos processos avaliativos nessa etapa da Educação Básica;
- a compreensão de que as ações educativas e pedagógicas e os processos de aprendizagens e desenvolvimento acontecem associados à relação entre o indivíduo e a sociedade, conforme fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural, na qual se baseiam os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME);
- a avaliação da implementação da proposta político-pedagógica **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014)**, realizada em 2017, com diretores das instituições educacionais e com apoios técnicos professores de diferentes instâncias da SME, os quais indicaram os pontos que demandariam ações mais pontuais na gestão 2017-2020: concepção de criança como sujeito ativo e participativo do processo educacional, currículo em construção e planejamento das ações educativas e pedagógicas;
- a nova análise da proposta político-pedagógica da Educação Infantil em vigor, realizada em janeiro de 2019, pelos apoios técnicos professores das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), das Gerências de Educação Infantil (Gerein) e de Formação dos Profissionais da Educação da SME (Gerfor), a qual apontou a necessidade de explicitar algumas questões, tais como: processo de escuta e participação das crianças; fundamento do currículo – ampliar, diversificar e complexificar conhecimentos; alteridade; sexualidade na infância; relação família e instituição; uso das tecnologias; inserção da criança na instituição educacional; transições entre as etapas; papel da Educação Infantil no que se refere à apropriação e ao desenvolvimento da língua materna.

Conforme observado pela Superintendência Pedagógica e de Esportes (Supped) e pela Diretoria Pedagógica (Dirped), por meio da Gerein, esses pontos, quando articulados a outros na realização de ações ao longo dos anos 2017 e 2018, possibilitaram diagnosticar algumas necessidades da SME a serem contempladas nos novos documentos e ações que a secretaria implementou no ano de 2019, como por exemplo, a II Semana do Bebê e as orientações da Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Portanto, este Documento foi elaborado a partir desse olhar atento para a realidade e a trajetória da SME de Goiânia no atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

Além disso, como é prática da SME construir coletivamente os documentos norteadores das ações educativas e pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais, para elaborar este Documento curricular considerou-se a coparticipação dos sujeitos que atuam nessa etapa da Educação Básica. Assim, a primeira versão contou com a equipe de currículo ampliada, composta por apoios técnicos professores das CREs, da Dirped, representada pela Gerein, pela Gerfor, pela Gerência de Inclusão e Diversidade (Gerinc) e da Diretoria de Administração Educacional (Diredu), por meio da Gerência de Tecnologia Educacional (Gertec).

Neste processo, após a elaboração da primeira versão, pela equipe de currículo ampliada, foram realizadas diferentes ações com o intuito de envolver ao máximo os profissionais da educação desta secretaria, dentre elas:

- realização da consulta pública online, no período de 16 de abril a 10 de maio de 2019, via link disponibilizado no site da SME, com a possibilidade de participação da comunidade em geral;
- promoção de um dia de mobilização, em 06 de maio de 2019, para que professores(as) que exercem a função de regência, coordenação pedagógica e direção, assim como os auxiliares de atividades educativas, tivessem a oportunidade de conhecer e debater, coletivamente, com seus pares, os fundamentos a serem suprimidos, acrescentados, modificados ou que se constituíssem em dúvida no Documento;
- organização de Grupos de Trabalho (GT) presenciais, compostos por profissionais das instituições educacionais, indicados pelas CREs. Esses Grupos foram divididos em duas turmas, uma formada por profissionais que atuam nos Cmeis – professores regentes, auxiliares de atividades educativas, professores coordenadores e diretores. A outra, constituída por profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil nas Escolas – professores coordenadores, professores

regentes pedagogos e de educação física. O trabalho consistiu em realizar uma leitura diferenciada da primeira versão do Documento, com diálogo presencial junto à equipe de currículo ampliada e relatório final das contribuições dos GT.

Houve, portanto, um total de 3.763 contribuições dos GT, sendo que, destas, 39,7% avaliaram como ‘pertinentes’ as orientações contidas no Documento em questão. Das 60,3% que assinalaram o item ‘parcial’ ou ‘não pertinente’, 19,7% apresentaram sugestões relevantes e significativas, as quais foram aceitas para a construção da versão final. As demais não foram consideradas, por se tratarem de opiniões pessoais, por estarem relacionadas a outro referencial teórico, ou ainda, por ferirem a legislação em vigor. Assim, do total de participações, 2.235 delas foram relevantes para a finalização deste Documento, seja por reafirmar sua pertinência ou por possibilitar sua qualificação.

Assim, *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*, além de atender orientações federais, tem por finalidade considerar também às necessidades e aos anseios dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, bem como das crianças e suas famílias, e da própria sociedade, de modo a contemplar uma demanda de formação de sujeitos mais conscientes de suas próprias ações e capazes de intervir na realidade para torná-la mais justa e igualitária.

Este Documento está organizado em três seções, construídas conforme orientações contidas na BNCC e no DC-GO. A primeira, Educação Infantil por um currículo em construção, refere-se à contextualização da inclusão desta etapa da Educação Básica no processo de elaboração da BNCC, considerando as diferentes configurações do currículo na SME, desde 1995, quando se deu o início do atendimento às turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) nas escolas municipais, até os dias atuais. Por fim, nesta seção são explicitadas as implicações de uma base curricular para a materialização de um currículo comum a ser seguido pelas instituições educacionais, o qual deve priorizar os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças e os Campos de Experiências com seus respectivos objetivos.

A segunda seção, Currículo em construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências, está subdividida nos cinco Campos de Experiências indicados na BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A apresentação de cada Campo de Experiências está organizada, inicialmente, com a conceituação das palavras que compõem os títulos de

cada um. Na sequência, tem-se um infográfico que representa os conhecimentos centrais do campo em discussão, os quais devem ser de domínio do(a) professor(a); a ementa, na íntegra, do Campo de Experiências conforme expressa na BNCC; os incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), relacionados de forma direta com cada Campo de Experiências; o texto com o detalhamento dos conhecimentos apresentados no infográfico. Por fim, são evidenciados os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento relacionados ao Campo de Experiências e o quadro com os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, organizados em categorias e em grupos por faixa etária.

Na última seção, Transições, são abordadas as diferentes inserções das crianças na Educação Infantil, no que se referem às transições que ocorrem da casa para a instituição educacional, entre os agrupamentos da Educação Infantil, e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.




01

EDUCAÇÃO INFANTIL POR UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO


1.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME DE GOIÂNIA

A SME de Goiânia, desde 1995, quando iniciou o atendimento da Educação Infantil com as turmas de pré-escola nas escolas e ao longo de sua história, elabora documentos orientadores para nortear o desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas, articulados à legislação vigentes e às demandas das instituições educacionais.

A princípio o atendimento às crianças de 5 anos a 6 anos e 11 meses, contou com 23 turmas, distribuídas em 13 escolas, em período parcial. O documento orientador à época era intitulado Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para pré-escola (GOIÂNIA, 1996). Nessa proposta, o currículo era concebido como uma lista de disciplinas e conteúdos,



[...] compreendendo que os conteúdos não devem ser vistos desvinculados da fundamentação teórica, reafirma-se a opção por teorias do conhecimento que permitem desvendá-los [...]. Nesta perspectiva, propõe-se trabalhar na Educação Infantil com as disciplinas: Português, Ciências Naturais e sociais, Matemática, Educação Física e Artes. (p. 15)



Em 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) integrou a Educação Infantil ao sistema educacional, incluindo a creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade). Diante da nova legislação, o município de Goiânia iniciou o processo de assunção das creches da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), as quais passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei). Ainda, houve a celebração de Convênios de Cooperação Técnico Financeira entre instituições filantrópicas e a SME, para atendimento à Educação Infantil.

Ainda no mesmo ano, foi publicado pelo, à época, Ministério da Educação e do Desporto (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual possui três volumes: o primeiro é referente à introdução, o segundo é intitulado Formação pessoal e social, e o terceiro, Conhecimento de mundo. Esse documento não tinha caráter normativo, mas a qualidade de ser uma referência para o desenvolvimento das ações nas instituições educacionais

de Educação Infantil, como parte de uma série de outros documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1997), elaborados pelo MEC.

Para atender a demanda apresentada pela legislação nacional, de incorporar à SME as instituições que eram da responsabilidade da Assistência Social, Fumdec, foi estruturada, em 1998, a Divisão de Educação Infantil (Dei), vinculada ao Departamento Pedagógico (Depe) que, nos dias atuais, recebe a denominação Gerência de Educação Infantil (Gerein) e Diretoria Pedagógica (Dirped). No ano 2000, a Dei elaborou as Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil (GOIÂNIA, 2001). Nesse documento, o currículo também se apresentou como uma lista de conteúdos/temas, configurados por núcleos, como pode ser observado no trecho a seguir:

[...] para a estruturação dessa proposta curricular, optou-se pela delimitação de núcleos conceituais numa perspectiva interdisciplinar, que não privilegiasse apenas algumas áreas do conhecimento ou de atividade humana. Assim os professores estarão buscando o que se denomina de “zonas fronteiriças” de conhecimento, isto é, conceitos básicos, que devem ser abordados através de alguns temas [...] (p.51).

No documento Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2004), a SME rompe com o currículo baseado em disciplinas, conteúdos ou núcleos temáticos, e propõe que as ações educativas e pedagógicas sejam planejadas pelos(as) professores(as) e sistematizadas pelas crianças a partir dos diferentes conhecimentos de mundo e das múltiplas linguagens. Em âmbito nacional, essa perspectiva é apresentada na primeira normativa específica para a Educação Infantil, denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL,1999). Com base nessas diretrizes, a SME pontuava que

[...] o profissional da educação infantil deve dominar o conhecimento científico. E, em sua prática educativa, não deve sistematizar o mundo para a criança, numa estrutura linear de conteúdos disciplinares, mas permitir que ela o vivencie, entenda-o, sintá-o, apreenda-o, compreenda-o, represente-o e o sistematize, a seu modo. O teor dos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças pequenas é o conhecimento de mundo sendo vivido, sentido, percebido, explorado, investigados por elas, através de situações significativas estruturadoras de interações, de aprendizagens, do desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da linguagem e da emoção delas e não como verdades prontas e absolutas. (GOIÂNIA, 2004, p. 32)

Em 2014, o documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014) foi homologado, atendendo às novas DCNEI (BRASIL, 2009) e às demandas dos(as) professores(as) que consideravam amplas as orientações do documento anterior. Nessa proposta, o currículo é concebido como em construção, no qual se articulam os conhecimentos ligados à tradição e ao novo.



[...] A dimensão denominada 'tradição' é constituída pelos conhecimentos do patrimônio da humanidade, ou seja, são os mais variados saberes das diferentes áreas que foram produzidos historicamente, os quais as crianças têm o direito de se apropriar, a fim de compreenderem o mundo físico e social em que vivem. [...] Entendemos que a dimensão 'novo' no currículo possibilita o caráter dinâmico e flexível, pois, como afirma MEC (2009c), a vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois, a convivência cotidiana implica a existência do inesperado. (GOIÂNIA, 2014, p. 62-63)

Com esse histórico de ações em prol de um currículo para a Educação Infantil, pode-se afirmar que a discussão é complexa, tanto em âmbito municipal quanto nacional, pois configura propostas, ora mais abrangentes ora prescritivas, de acordo com as concepções e as compreensões do que se deve ensinar e aprender nessa etapa da Educação Básica.

Este *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*, com a perspectiva de dar continuidade à trajetória desse histórico da SME, e sem deixar de observar as novas normativas da BNCC (2017) e do DC-GO (2018), reafirma a perspectiva do currículo em construção e os seus fundamentos, presentes na proposta político-pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*:

- **articulação** entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio da humanidade, em ações educativas e pedagógicas comprometidas com as formas próprias de elas serem e estarem no mundo;
- **ampliação, diversificação e complexificação** de conhecimentos de forma a promover a apropriação e a produção de conhecimentos de diferentes naturezas pelas crianças.

Considerando estes fundamentos, o que é um currículo em construção?

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a criança e suas especificidades como prioridade do planejamento curricular implicam conceber o

currículo “[...] como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura” (BRASIL, 2009c, p. 50).

Portanto, o currículo em construção pressupõe a articulação e a integração do que as crianças apresentam em termos de interesses, necessidades, curiosidades e conhecimentos prévios, denominado pelas DCNEI (2009) como experiências e saberes, os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, bem como os cinco Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento que equivalem, nessas Diretrizes, ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Concebido dessa forma, o currículo em construção só se materializa no cotidiano da instituição educacional, por meio da efetiva participação das crianças e dos adultos, famílias e professores(as) no processo educacional.

A criança é sujeito de direitos, produtora de cultura, capaz de ter opiniões, vontades, desejos e compreensões sobre o que lhe acontece, por isso participa, influencia e modifica, a seu modo, o planejamento e o desenvolvimento da ação educativa e pedagógica realizada na instituição educacional, desde sua entrada até sua saída, quer seja em período parcial ou integral.

O (A) professor(a) da Educação Infantil, ao trabalhar nos diversos agrupamentos dessa etapa, precisa ser sensível e atento para observá-las e escutá-las em suas diferentes linguagens, já que se manifestam pelo sorriso, choro, silêncio, gestos, expressões faciais, desenhos, escrita espontânea, oralidade, a fim de fazer registros que subsidiem o planejamento da ação educativa e pedagógica e demais documentações pedagógicas, para que, de fato, tenham sua participação garantida no processo educacional.

Entretanto, é no cotidiano com as crianças que o(a) professor(a) identifica os conhecimentos, as ideias e as hipóteses que elas possuem sobre o mundo, cabendo a ele(a), como mediador, ampliá-los, diversificá-los e complexificá-los. Assim, o(a) professor(a) faz a interligação entre o que as crianças trazem e o que foi elaborado pela humanidade em termos de conhecimentos, práticas sociais e linguagens.

Desse modo, o planejamento intencional das ações educativas e pedagógicas é imprescindível para que o(a) professor(a) favoreça a continuidade das descobertas e da apropriação de conhecimentos pelas crianças sobre o mundo físico e sociocultural, mediando, incentivando, acompanhando e criando possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento. São nessas ações e mediações que o(a) professor(a) torna-se co-construtor do currículo.

Na SME, as famílias participam da elaboração do currículo no momento em que a instituição educacional realiza, no início de cada ano, o diagnóstico do perfil social, político e econômico da comunidade atendida. Esse diagnóstico tem o objetivo de coletar dados que indiquem as necessidades e as expectativas das crianças e das famílias em relação ao espaço educacional, no que diz respeito a sua função sociopolítica e pedagógica. Essas informações são consideradas na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, o qual apresenta as concepções e as intenções para o ano escolar.

As famílias também participam apresentando aos(as) professores(as), em reuniões, conversas ou preenchimento de instrumentos diagnósticos, os aspectos específicos das crianças, como por exemplo: alimentos, brinquedos e programas de TV preferidos; pessoas com as quais convivem diariamente; local que mais gostam de brincar em casa; lugares que frequentam etc. Esses dados, no início de cada ano letivo, são de fundamental importância para o planejamento inicial das atividades culturalmente significativas ou dos projetos institucionais.

Ao longo do período letivo, a família é co-construtora do currículo, cuja participação se dá pela troca de informações e de diálogos constantes com os profissionais, a fim de estabelecer uma relação de parceria em diferentes momentos: na entrada e saída das crianças, no auxílio do desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas, na conversa com as crianças sobre um determinado assunto ou enviando materiais para a realização de pesquisas, na participação em apresentações culturais ou mostras pedagógicas, ou ainda, por meio de reuniões, agendas, telefonemas, bilhetes, questionários impressos ou virtuais, painéis/murais interativos e redes sociais.

Possibilitar a participação das famílias e das crianças na construção do currículo é, antes de tudo, uma função da Educação Infantil e consiste num desafio, pois compartilhar essa construção demanda um(a) professor(a) que tenha autonomia e sólida formação teórica para, a partir do que apresentam em termos de necessidades, interesses e curiosidades, articular essas demandas com o que está posto, nacionalmente, no que diz respeito às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, ampliando, diversificando e complexificando os conhecimentos das crianças.

O que significa ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos? De que forma esses três conceitos se inter-relacionam?

Na instituição educacional, ampliar se refere à identificação do que as crianças já sabem fazer, o que elas entendem sobre determinado assunto, de quais práticas sociais participam e com quais linguagens expressam seus saberes, a

fim de oportunizar a aprendizagem de novos conhecimentos e novas vivências. As informações coletadas em instrumentos diagnósticos usados com as famílias podem ser utilizadas também pelo(a) professor(a) em seu planejamento pedagógico, assim como outras estratégias: observação de brincadeiras e interações, com registros escritos, fotográficos, em vídeo ou em gravação de áudio.

Os conhecimentos das crianças, levantados nesses diagnósticos, serão ampliados por meio do planejamento de ações educativas e pedagógicas, as quais serão mediadas pelo(a) professor(a), possibilitando que as crianças tenham mais informações, conhecimentos, vivências e experiências ao longo do ano letivo. Diversificar é tornar variado, ou seja, assim como os conhecimentos precisam ser ampliados, a criança também necessita apropriar-se do conhecimento em suas diferentes perspectivas, em contextos diversos. O trabalho com um mesmo conhecimento em situações variadas garante o princípio da continuidade, como afirma Fochi (apud FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 226), “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo [...]”.

Segundo o autor, a continuidade favorece a qualidade das experiências das crianças, desde que o(a) professor(a) assegure: condições de tempo para que elas realizem suas investigações; materiais em quantidade suficiente, evitando que as crianças sejam interrompidas durante a realização de uma atividade, e para que a variedade de materiais possibilite a ampliação de seu repertório; espaço, para que elas atuem num mesmo espaço em diferentes situações; e condições de grupo (duplas, trios, quartetos etc.), para que possam investigar juntos, contribuindo para as trocas de ideias e a construção de sentidos.

Um exemplo de diversificação de conhecimento é o uso da lupa, geralmente utilizada nas instituições educacionais para observação de pequenos animais, como os insetos. Porém, as crianças precisam conhecer outras situações em que a lupa pode ser usada: para leitura de um texto com letras pequenas; para observação de detalhes em uma imagem de livro, revista ou mapa; para observação de uma cédula de dinheiro, de uma obra de arte ou de uma trama de tecido.

Complexificar é estabelecer relações, é fazer conexões. A complexificação acontece quando a ampliação e a diversificação de conhecimentos são possibilitadas às crianças, pois é nesse contexto que elas começam a estabelecer relações ao articular seus saberes, seus conhecimentos, suas vivências e suas experiências, tornando seu pensamento mais complexo.

Assim, na Educação Infantil, a complexificação do conhecimento pressupõe mediações significativas dos(as) professores(as), de modo a auxiliar as crianças a relacionarem e se apropriarem dos conhecimentos, checarem hipóteses levantadas, as quais podem ser refutadas ou confirmadas, e levantarem novas hipóteses. O(A) professor(a), como sujeito mais experiente, é o elo entre a criança e os conhecimentos, a cultura e as linguagens, porque complexificar conhecimentos exige um “[...] movimento contínuo de percepção, compreensão, análise, crítica, julgamento, sistematização, verbalização e socialização do que foi vivido e apreendido em suas relações com o mundo sociocultural e físico” (GOIÂNIA, 2014, p. 54).

A complexificação acontece, por exemplo, quando as crianças estudam um animal encontrado na instituição. Por exemplo, uma lagarta, por ser desconhecida por alguns, é denominada “coró”, enquanto outras crianças a nomeiam lagarta. Para identificar se o animal é um “coró”/larva ou uma lagarta, o(a) professor(a), junto às crianças, realiza pesquisas, observações, discussões e registros sobre as características específicas de cada um desses animais. Assim, as relações estabelecidas entre os diferentes conhecimentos ampliados e diversificados possibilitam a complexificação de conhecimentos a respeito da lagarta e da larva, diferenciando-as e permitindo identificar o animal encontrado.

Portanto, é na articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio da humanidade que será efetivada por meio de ações educativas e pedagógicas, a ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos, garantindo a elas a apropriação de novos e diferentes saberes.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A elaboração de uma base comum curricular é uma demanda legal apresentada desde a Constituição Federal de 1988 e em normativas educacionais do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) art. 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma 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.

No entanto, essa discussão só surge de forma mais explícita nos debates das Conferências Nacionais de Educação (Conae), realizadas em 2010 e 2014, para a reelaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

No referido documento, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a construção de uma base comum curricular está relacionada diretamente com a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica em todas as etapas e modalidades. Na meta 7, estratégia 7.1, é apresentada a necessidade de se constituir um regime de colaboração entre os entes federados, para elaborar

[...] 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. (BRASIL, 2014)

Ou seja, é apontada a importância de se ter, em nível nacional, elementos comuns que balizem a construção e a efetivação dos currículos pelas redes de ensino e pelas instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas.

A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, fez parte do processo de elaboração da BNCC, desde sua primeira versão. O desafio vivenciado pelos especialistas* que estiveram à frente desse processo foi o de garantir a especificidade dessa etapa educacional, sem

* - Paulo Fochi, Maria Carmem Silveira Barbosa, Sílvia Cruz e Zilma Ramos de Oliveira foram os especialistas que escreveram a 1ª e a 2ª versão da BNCC. A 3ª versão foi revisada por outro grupo de especialistas e consultores.

perder de vista sua articulação e continuidade em relação às demais.

A opção escolhida por eles para reafirmar a identidade da Educação Infantil na BNCC foi a de utilizar as DCNEI (2009) como principal documento normativo e representar os consensos teóricos construídos no país nas duas últimas décadas.

Essas Diretrizes apresentam concepções, conceitos, princípios, eixos, procedimentos e, em seu artigo 4º, anunciam a perspectiva da criança como sendo o centro do planejamento curricular, o que significa sua afirmação como sujeito de direitos e histórico, que se expressa por meio de diferentes linguagens num período peculiar da vida, a infância. Portanto, a criança interage com o mundo, se comunica, produz significados e sentidos, de maneira diferente do adulto e de outras fases da vida, devendo esse fator ser observado e considerado pelos profissionais da educação no momento do planejamento da ação educativa e pedagógica nas instituições.

A compreensão do que é ser uma criança, num determinado contexto histórico, social, econômico e político, pressupõe que o(a) professor(a) reconheça e identifique a lógica, o pensamento, a ação da criança, para a partir daí, em articulação com o que é expresso em termos legais, planejar quais ações educativas e pedagógicas serão desenvolvidas com e para ela.

Em consonância com a compreensão da fase da infância, as DCNEI definem, em seu artigo 3º, que o currículo é “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2009).

Ainda, considerando a compreensão da criança como o centro do planejamento curricular, bem como esse conceito de currículo, as DCNEI (2009), em seu artigo 9º, estabelecem que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, ou seja, estas devem permear as ações propostas na instituição educacional, sendo entendidas como formas privilegiadas de aprendizagens e desenvolvimento na infância.

As interações referem-se às influências recíprocas exercidas entre sujeito-sujeito e entre sujeito-meio, isto é, um movimento dialético, mediado pela cultura, pelos conhecimentos do patrimônio da humanidade e pelas linguagens.

Por isso, a convivência com outras pessoas, e em diferentes contextos sociais, possibilitam aos sujeitos vivências e experiências que contribuem para o seu desenvolvimento, a partir da descoberta de si mesmo, dos outros e do mundo. É pelas interações com os diferentes grupos que a criança se constitui sujeito social, pois estabelece relações, constrói vínculos afetivos, aprende a se expressar e se comunicar

com o outro, ampliando os conhecimentos e conhecendo diferentes culturas.

Os bebês, ainda no ventre, já interagem com suas famílias, sendo que as primeiras formas de sua participação no mundo se dão por meio da fala, dos movimentos e das temperaturas percebidas pelo e no corpo da mãe. O bebê pode, por exemplo, expressar-se com movimentos, quando alguém canta, conversa ou lê histórias. Ao nascer, precisa de acolhimento, de cuidados, de alimentação, de proteção, não só para suprir suas necessidades vitais e garantir sua sobrevivência, mas também para atender as suas necessidades afetivas.

Dessa forma, o bebê constituirá os primeiros significados sobre o que o cerca por meio dos toques, olhares, gestos, fala, comunicação com o adulto, a mãe ou outras pessoas do seu convívio familiar. À medida que as crianças crescem, as interações com os outros se ampliam, favorecendo o desenvolvimento da comunicação com os sujeitos e a exploração dos artefatos - objetos culturais produzidos pelos seres humanos - e espaços onde convive. Portanto, é na interação com o outro que ela aprenderá a interpretar o mundo físico e sociocultural do qual faz parte. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 020 (2009, p. 10):

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente **em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.** (grifo nosso)

Assim como as interações, a brincadeira é um dos eixos norteadores do currículo e se configuram, de acordo com Vigotski (2010), como atividade principal da criança nessa fase da vida. A brincadeira, por meio da ação voluntária da criança de explorar, imaginar, criar enredos e construir cenários pelo exercício da imitação e da dramatização, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - atenção voluntária, percepção, memória, pensamento. Ao brincar, as crianças significam e ressignificam a realidade - fatos, situações, relações, hábitos e costumes - apropriando-se de conhecimentos e ampliando suas possibilidades de imaginação, de criação, de escolha e de tomada de

decisões, tornando o seu pensamento cada vez mais organizado e complexo.

Nessa perspectiva, o ato de brincar é sempre mediado pela cultura, o que possibilita a produção de significados sobre o mundo físico e sociocultural, como já mencionado, permitindo ao ser humano produzir sentidos e modificações em si, nos outros e nos diferentes espaços dos quais participa (VIGOTSKI, 2007). As brincadeiras são aprendidas no contexto familiar e da comunidade, devendo fazer parte das práticas cotidianas na instituição educacional, pois são um dos eixos do currículo, assim como as interações.

Por isso, na Educação Infantil, a brincadeira é um dos focos do trabalho pedagógico, porque oportuniza à criança, diariamente, momentos em que, ora mediada pelos profissionais ora na interação com outras crianças, se estabelece a constituição de identidades e a produção de sentidos e significados próprios. De acordo com Ostetto (2017, p. 60),

[...] a brincadeira não é inata, como inicialmente poderíamos pensar. Aprende-se a brincar. Não por meio de um aprendizado aos moldes da escola do ABC, com o adulto ensinando passo a passo como, quando, onde devem brincar. Não. As crianças aprendem no contexto, brincando, entrando no jogo. Aprende-se a brincar desde a mais tenra idade, nas relações que meninos e meninas, homens e mulheres, estabelecem com os outros e com a cultura ao longo da vida.

O planejamento da ação educativa e pedagógica deve prever, cotidianamente, tempos suficientes na rotina para as brincadeiras escolhidas pelas crianças, assim como para as de exploração, de faz de conta e outras com regras determinadas, para além de momentos livres no parque ou do dia do brinquedo. É preciso prever também a organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam tais ações.

O(A) professor(a) organiza com antecedência os materiais estruturados e não estruturados no espaço, assim como, planeja o que observar nas diferentes situações propostas: as crianças brincando, se relacionando e interagindo com seus pares e com os materiais; fazendo o registro de ações e reações significativas das crianças nas interações para a partir daí, pensar novas propostas de ação (casa, supermercado, pet shop, acampamento, consultório médico, restaurante, feiras, oficinas etc.); participar do jogo simbólico, quando convidado pelas crianças. Segundo Meirelles e Horn (2017, p. 72), os materiais não estruturados são “[...] utensílios variados que, com as intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação”.

Sendo assim, as autoras compreendem os materiais estruturados como aqueles que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis,

como os brinquedos industrializados, por exemplo. E os não estruturados, para elas, são aqueles objetos que se tornam brinquedos pela imaginação da criança.

Nas brincadeiras, as interações estão sempre presentes, mesmo com as crianças sozinhas na manipulação de materiais, no grupo maior, em pequenos grupos, trios ou duplas. Delas, fazem parte as singularidades, as preferências e as necessidades de cada criança ou grupo, o que é perceptível nas explorações – de espaços e de materiais, em enredos recorrentes, em questionamentos e na comunicação que estabelecem com os outros. Nessas interações, as crianças podem aproximar-se uma das outras e dos adultos, percebendo-se como ser individual, singular, mas também, como sendo igual ao outro, capaz de respeitar os diferentes pontos de vista e as diversas maneiras de ser e estar no mundo. O(a) professor(a) constitui-se, nesse contexto, em um parceiro e mediador que possibilita diferentes interações e brincadeiras, de modo a favorecer o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, como afirma Arce (2013, p. 27):

As relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se em alimento para a brincadeira (partindo das interações e a elas retornando). Portanto, o papel ativo da professora, do professor em salas de educação infantil é vital para que a brincadeira ocorra e a criança se desenvolva.

A BNCC, pautada nas DCNEI (2009), além dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propõe que o currículo da Educação Infantil considere, em igual medida e importância, o que a criança traz e apresenta de seus contextos e experiências, a serem articulados com os conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo do tempo.

Diante disso, de que forma a BNCC integra a compreensão da criança como sendo o centro do planejamento curricular com os conhecimentos do patrimônio da humanidade?

A resposta a esse desafio está presente na proposta da BNCC, no que se refere à organização curricular para essa etapa da Educação Básica, pautada nos elementos fundamentais que se articulam entre si para constituir um todo complexo: os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças e os Campos de Experiências com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

Os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – configuram-se nos modos próprios pelos quais as crianças produzem significados e sentidos, se apropriam do mundo e constroem conhecimentos. Esses direitos fundamentam

a ação educativa e pedagógica a ser desenvolvida a partir dos cinco Campos de Experiências já citados na Introdução: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os Campos de Experiências se constituem num conjunto de conhecimentos agrupados por afinidades e aproximações. Cada campo tem Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses objetivos representam o que é essencial para as crianças aprenderem em cada agrupamento.

Considerando a história do currículo da Educação Infantil da SME e a proposta apresentada pela BNCC, a organização curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia passa a ser representada pelo infográfico a seguir.

Infográfico 1 - Organização Curricular da Educação Infantil da RME de Goiânia



Fonte: Equipe de Currículo Ampliada da SME

Este infográfico representa a criança como centro do planejamento curricular e apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Convergindo para a criança estão os seus seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, inalienáveis e apresentados como verbos que indicam a ação da criança no mundo. De forma articulada estão os cinco Campos de Experiências com seus Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, por grupos por faixa etária, constituindo a organização curricular para a Educação Infantil.



02

CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO
ORGANIZADO POR DIREITOS DE
APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO
E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS



Castrinho, como todo castor, era um nadador. Além disso, era muito habilidoso construtor.

Castor (Castor canadensis) é um mamífero da ordem Rodentia, família Castoridae. É conhecido por sua habilidade de construir represas em rios e córregos.

Castor é um animal muito curioso e inteligente. Ele vive em grupos chamados de colônias. O castor é um animal muito útil para o homem, pois ajuda a controlar enchentes e a manter os rios limpos.

2.1 DIREITOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

A BNCC apresenta uma organização curricular para a Educação Infantil em que os elementos se articulam entre si, num todo complexo – os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e os cinco Campos de Experiências com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

A escolha desses elementos para compor a organização curricular da Educação Infantil ocorreu por dois fatores: primeiro, para reafirmar a identidade dessa etapa da Educação Básica, que concebe a criança e suas experiências como prioridades do planejamento curricular, como já mencionado, cuja organização se diferencia da forma como são estruturadas as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, mantendo a perspectiva de continuidade entre as etapas para garantir as aprendizagens essenciais a todos os sujeitos; segundo, porque já estava prevista essa forma de organização no Parecer do CNE/CEB nº 020/2009, como pode ser observado: “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p.16).

Nesse sentido, os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – definidos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, partem de uma concepção de que a criança é sujeito de direitos, competente, curiosa, ativa em seu contexto de vida, capaz de aprender e atribuir sentidos sobre tudo que vivencia. Por isso, os verbos que nomeiam esses direitos referem-se às formas próprias com que as crianças interagem, aprendem e se apropriam do mundo (físico e sociocultural) e se desenvolvem.

A fonte para a definição dos seis direitos, conforme explicitados na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) e mantidos no documento homologado, foram as DCNEI (2009) que, em seu artigo 6º, apontam três princípios, os quais devem ser respeitados na Educação Infantil: os éticos, políticos e estéticos. Assim, os direitos vão se tornando indicadores da efetivação dos princípios previstos nas DCNEI, na medida em que são propiciadas as brincadeiras cotidianas e a vivência do lúdico por parte das crianças; a convivência e o respeito entre seus parceiros adultos e crianças; a participação, a colaboração, a opinião, a escolha; a exploração do mundo e de seus elementos por meio de seus movimentos e sentidos; o conhecimento sobre si mesmas e sobre o

grupo; a expressão de variadas formas de sentimentos, ideias, gostos, desejos.

O quadro abaixo sintetiza a interligação entre os três princípios apresentados nas DCNEI (2009) e os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

Quadro 1 - Correspondência entre o artigo 6º das DCNEI/2009 e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento

Incisos do artigo 6º das DCNEI	Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento
I Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.	Conviver Brincar Participar
II Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.	Explorar Expressar
III Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.	Conhecer-se

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - segunda versão (BRASIL, 2016).

Dessa forma, os direitos dizem respeito à garantia de que toda criança aprenda e se desenvolva, independente de condições sociais, econômicas, políticas e culturais, cabendo ao poder público – legislativo, judiciário e executivo – oportunizar meios para efetivá-los no cotidiano educacional. As instituições educacionais, pertencentes ao poder executivo, precisam ter esses direitos como ponto de partida para definir e organizar o trabalho pedagógico e o cotidiano com as crianças.

Além dos princípios éticos, políticos e estéticos, os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento foram elaborados considerando a construção identitária das crianças, bem como a necessidade de constituição de novas formas de sociabilidade e subjetividade, conforme o Parecer CNE/CEB nº 020/2009 e os eixos estruturantes da prática pedagógica – interações e brincadeiras, presentes no artigo 9º das DCNEI (2009).

A interligação entre os aspectos apresentados nas DCNEI (2009) e os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento estão representados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Correspondência entre o Parecer CNE/CEB nº 020/2009, o artigo 9º das DCNEI/2009 e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento

Parecer CNE/CEB nº 020/2009 e	Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento
Artigo 9º das DCNEI/2009	
Construção identitária das crianças e a necessidade de constituição de novas formas de sociabilidade e subjetividade	Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se
Eixos estruturantes das práticas pedagógicas, portanto do currículo - interações e brincadeiras	

Fonte: Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2018).

Assim, a efetivação dos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento possibilita que as crianças, desde bem pequenas, conheçam e se sintam parte de seu grupo de pertencimento, ao mesmo tempo em que, tendo acolhidas as suas singularidades, constituam sua identidade. Ao brincar, conviver, participar, conhecer-se, explorar e se expressar, podem entender sobre o mundo, a cultura, a relação entre as pessoas, se tornando sujeitos únicos e mais capazes de respeitar o outro, a vida e a natureza.

Os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento se relacionam aos artigos 6º e 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) e também às dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017). De que forma esses direitos se relacionam às competências?

As competências gerais, segundo o DC-GO (GOIÁS, 2018),

consistem na mobilização de conhecimentos e de procedimentos na resolução de problemas típicos do cotidiano. Dizem respeito a capacidade dos estudantes de valorizar e utilizar conhecimentos de diferentes naturezas; desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo; ter um amplo repertório cultural; aprender a se comunicar com clareza por meio de diferentes linguagens; dominar a cultura digital; ter noção do mundo do trabalho e conseguir traçar um projeto de vida; argumentar tendo como fundamento fatos e conhecimentos; desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado; ser empáticos e cooperativos; ter responsabilidade e saber atuar de forma cidadã, com ética, respeito aos direitos humanos e às questões socioambientais. (p.76)

Assim, à medida que as crianças convivem com outras crianças e adultos e em diversas situações; brincam cotidianamente em diferentes espaços e tempos e com diferentes materiais e parceiros; participam da gestão das atividades propostas e da instituição; exploram as possibilidades do próprio corpo e a diversidade de elementos presentes no mundo físico e sociocultural; se expressam por meio das diferentes linguagens e conhecem-se, construindo sua identidade pessoal, social e cultural, elas têm a possibilidade de desenvolver as competências gerais, mobilizando conhecimentos e procedimentos na resolução de situações problemas cotidianas.

A relação entre as competências gerais e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento está representada no quadro abaixo:

Quadro 3 – Correspondência entre as Competências gerais da BNCC/2017 e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento

Competências Gerais da BNCC	Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento
1. 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.	
2. 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.	
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	
4. 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.	Conviver
5. 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	Brincar Participar
6. 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.	Explorar Expressar
7. 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
8. 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.	
9. 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.	
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário	

Fonte: Equipe de Currículo Ampliada da SME.

Como garantir esses Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento no cotidiano da instituição Como garantir esses Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento no cotidiano da instituição educacional, considerando esses princípios e aspectos mencionados?

De acordo a BNCC (BRASIL, 2017), é necessário que na Educação Infantil sejam assegurados às crianças os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, conforme representados no **Quadro 4**, a seguir.

Quadro 4 - Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento

<p>Conviver, com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento acerca de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;</p>
<p>Brincar, cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;</p>
<p>Participar, ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;</p>
<p>Explorar, movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;</p>
<p>Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;</p>
<p>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.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - segunda versão (BRASIL, 2016).

2.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SEUS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

Os Campos de Experiências surgiram na Itália, país reconhecido pela qualidade do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil, numa discussão sobre reformulação de currículo.

No Brasil, a primeira publicação que aborda de forma explícita essa temática é o livro *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira*, publicado em 2015, no qual é apresentada a seguinte definição para Campo de Experiências: “[...] um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 54).

A BNCC aponta que os Campos de Experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, pode-se afirmar que esses campos formam um conjunto de conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, agrupados por afinidades e proximidades, e que, ao incluir objetos, imagens, saberes, contextos e situações da vida das crianças, se configuram numa tríade, composta por conhecimentos, práticas sociais e diferentes linguagens.

Bondioli e Mantovani (apud GOIÁS, 2018) apresentam três princípios didáticos para uma organização curricular que considere os Campos de Experiências, a ludicidade, a continuidade e a significatividade.

A ludicidade é a maneira peculiar das crianças descobrirem e constroem sentidos sobre o mundo; a continuidade é a possibilidade de abordar um mesmo conhecimento de diferentes formas e com vários níveis de complexificação, garantindo o estabelecimento de múltiplas relações, o aprofundamento dos saberes e a permanência nos percursos investigativos, qualificando as experiências infantis; a significatividade, é a produção de significados pessoais que envolve autoria, escolhas e provisoriidade. (GOIÁS, p. 81)

Esses princípios atendem aos modos próprios das crianças aprenderem, pois, as crianças produzem conhecimento quando estão diretamente envolvidas na exploração dos objetos, quando admiram e questionam os fenômenos - naturais ou artificiais - quando transformam, olham, tocam e narram o que acontece em seu entorno (Bondioli e Mantovani apud FOCHI, 2015).

Considerando o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), o qual aponta as experiências que precisam ser garantidas nas práticas pedagógicas, de modo a considerar as diferentes áreas de conhecimento e seus objetos de estudo, bem como as práticas sociais e as interações entre os sujeitos, foram definidos pela BNCC, para o território nacional, cinco Campos de Experiências:

- **O eu, o outro e o nós**
- **Corpo, gestos e movimento**
- **Traços, sons, cores e formas**
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação**
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

Esses campos são compreendidos em uma perspectiva de articulação e integração entre eles. Isso porque a criança aprende e se desenvolve na inteireza do seu ser, na totalidade dos contextos e das situações que vivenciam, e não de forma fragmentada.

Dessa forma, os Campos de Experiências mantêm relação com as áreas do conhecimento, consonante com a organização das demais etapas da Educação Básica, e ao mesmo tempo, garante o que é específico da Educação Infantil, pois entrelaça esses conhecimentos do patrimônio da humanidade às experiências das crianças e considera as práticas sociais, bem como as diferentes linguagens.

As experiências, segundo Vigotski (apud TOASSA, 2019), possuem relação dialética com as vivências. Sendo assim, para compreender o que são experiências é necessário entender o que são vivências e suas implicações nos processos de aprendizagens e desenvolvimento

Mello (2010, p. 333), ao estudar o conceito de vivência na obra de Vigotski, pontua que

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...] Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação [...] [grifos no original].


A vivência é a unidade entre aquilo que o sujeito vive no meio, na realidade imediata e objetiva, e como ele subjetiva essa realidade pela sua personalidade. Como afirma Toassa (2011, p. 40): “Vivenciar é participar de uma realidade impactante [...]”. Ou seja, a vivência é o que se torna significativo para os sujeitos ao viver uma realidade, é aquilo que provoca impacto, que modifica e transforma o jeito de ser e de agir no mundo.

Dessa forma, as vivências dos sujeitos têm relação direta com os processos de aprendizagens e desenvolvimento, pois produzem significados, aprendizagens, mudanças e, portanto, desenvolvimento. Assim, as emoções e as particularidades do sujeito são imprescindíveis no processo de relacionar-se com a cultura e o aprender (MELLO, 2010). Isto é, afetividade e cognição são aspectos indissociáveis que desempenham um papel fundamental nos processos de aprendizagens e desenvolvimento.


A indissociabilidade entre afeto e cognição pressupõe que, na Educação Infantil, sejam considerados os afetos das crianças e a compreensão de que as ações desenvolvidas nessa etapa incidem sobre as emoções dos sujeitos, como explicita Gomes (*apud* MELLO, 2010, p. 335):

Do ponto de vista histórico-cultural, passamos a perceber ‘os mediadores sociais – as relações interpessoais, o conhecimento, o meio – como elementos transformadores dos afetos’. E entre esses mediadores, situa-se em posição de destaque a educação [...] intencional.

A experiência, segundo Toassa (2019, p. 113), se refere às vivências acumuladas pelo sujeito, é o acúmulo qualitativo único e indivisível.



A experiência [...] no sentido de acúmulo, de passagem qualitativa é tanto potência como ato; realidade objetiva do meu ser, independente do encontro imediato com o meio. Minha “experiência profissional”, por exemplo, constitui-me enquanto ser social; é um fato concreto e inalienável da minha existência como indivíduo social.



Assim, os Campos de Experiências, ao acolherem em sua organização a vida cotidiana das crianças, de seus saberes e os conhecimentos do patrimônio da humanidade, possibilitam novas vivências que, acumuladas, propiciam a ampliação das experiências, desde que cada uma delas esteja “[...] diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar “[...] (BONDIOLI e MANTOVANI apud FOCHI, 2016, p. 2). É nesse contexto, no qual estão presentes a curiosidade, as emoções e o envolvimento da criança por inteiro, que elas conhecem e constroem sentidos e significados sobre o mundo e sobre si mesmas.

Os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento “[...] se referem às aprendizagens essenciais que as crianças têm direito de se apropriar ao longo da Educação Infantil” (DC-GO, 2018, p. 49) e são apresentados de forma integrada e articulada pelos Campos de Experiências (BRASIL, 2017). Eles se constituem como balizadores na organização da ação educativa e pedagógica, devendo ser compreendidos de forma articulada e flexível.

Esses objetivos estão organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (de 0 a 1 ano e 06 meses); Crianças bem pequenas (de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses); Crianças pequenas (de 04 anos a 05 anos e 11 meses).

Essa organização foi estabelecida da primeira para a segunda versão da BNCC (2016), de acordo com os apontamentos realizados na consulta pública referente à primeira versão, em que foi solicitado dar maior visibilidade ao trabalho realizado com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, os três grupos foram pensados sem que houvesse a fragmentação das aprendizagens, ano a ano, correspondendo “[...] aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 42).

A SME de Goiânia manteve a proposição apresentada na BNCC (BRASIL, 2017), em grupo por faixa etária, entendendo que essa organização contempla as especificidades dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A observação e a análise dos quadros de objetivos desse processo devem considerar as perspectivas de continuidade e de complementaridade que existe entre eles.

A continuidade refere-se à lógica progressiva observada na leitura horizontal dos objetivos, relativos aos grupos por faixa etária, ou seja, dos bebês para as crianças bem pequenas, até as crianças pequenas. Já a complementaridade dos objetivos diz respeito à ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos das crianças, realizada pela articulação entre os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dos cinco Campos de Experiências. Ou seja, pensar esses objetivos na perspectiva da complementaridade é considerá-los de modo interligado, garantindo às crianças vivências e experiências.

As perspectivas de continuidade e complementaridade consideram que os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças ocorram de forma integral, já que envolvem seus percursos históricos, vivências e experiências. Portanto, é importante observar o ritmo e a singularidade em que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, considerando também a especificidade de agrupamento para agrupamento.

A Equipe de Currículo Ampliada da SME trouxe para este Documento os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento contidos na última versão da BNCC (2017) e no DC-GO (2018), fazendo a análise de cada um deles e, alterando-os conforme necessidade local. Ainda, foram elaborados novos objetivos com o intuito de contemplar a realidade desta secretaria.

No *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*, os quadros dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento estão organizados em quatro colunas. A primeira apresenta categorias que aproximam os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento com os conhecimentos centrais de cada Campo de Experiências.

A segunda, terceira e quarta coluna se referem aos objetivos específicos dos grupos de faixa etária, respectivamente, conforme já mencionadas: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Conforme o Quadro 5, esses objetivos estão descritos nas colunas, antecedidos por um código alfanumérico, cuja composição está relacionada à sua origem.

Quadro 5 - Códigos alfanuméricos dos Objetivos de

Origem do Código	EI 01 EO 02		
BNCC	O primeiro par de letras (EI) indica a etapa de Educação Infantil.	O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 - Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 02 - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 03 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	O segundo par de letras indica o Campo de Experiências: EO - O eu, o outro e o nós CG - Corpo, gestos e movimentos TS - Traços, sons, cores e formas EF - Escuta, fala, pensamento e imaginação ET - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Origem do Código	GO - EI 01 EO 11		
DC-GO	O GO antes do primeiro par de letras indica que o objetivo foi elaborado pela equipe do DC-GO.		
	EI 03 CG 05 - A		
	A letra junto ao segundo par de números indica a ampliação do objetivo da BNCC, feito pela equipe do DC-GO.		
Origem do Código	EI 02 TS 18 - GYN		
Documento Curricular da SME	A sigla GYN ao final do código alfanumérico indica a ampliação do objetivo original ou a criação de um novo objetivo realizada pela Equipe de Currículo Ampliada da SME.		



© eu,
o outro &
a nós



2.2.1 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

O Campo de Experiências O eu, o outro e o nós tem como foco possibilitar às crianças novas formas de sociabilidade e de subjetividade, realizadas pelas interações com os seus pares e com adultos, baseadas em relações comprometidas com a ludicidade, a cooperação, a democracia e a sustentabilidade (DCNEI, 2009, art. 7º, inciso V).

O conceito do Eu significa afirmar que cada sujeito é único, histórico, movido por sentimentos, interesses, vontades, desejos e características próprias de ser e estar no mundo. Mas, para que o Eu se constitua é necessário o Outro que, inicialmente, são os familiares, vizinhos, crianças e adultos da instituição educacional. São nessas relações e interações que a criança aprende a se identificar e a se diferenciar do Outro, no que se refere aos seus aspectos físicos, hábitos, costumes, desejos, interesses, necessidades e às formas próprias de ser, estar e se relacionar.

Em consequência dessas relações, o conceito Nós se materializa na tomada de consciência de que há a existência de um grupo humano, de um coletivo heterogêneo, amplo e diverso que se compõe da junção do Eu e do Outro, conforme afirma Oliveira (2018). Nesse sentido, o Nós permite às crianças desenvolver o sentido de pertencimento a um grupo social, no qual relacionar-se possibilita conhecer, cuidar, compartilhar saberes e conhecimentos produzidos culturalmente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo físico e sociocultural.

Essas três palavras que dão título a este Campo de Experiências apontam determinados conhecimentos os quais devem ser considerados pelo(a) professor(a) para o planejamento da ação educativa e pedagógica, conforme representado no infográfico a seguir.

Infográfico 2 – Campo de Experiências O eu, o outro e o nós



Fonte: Equipe de Currículo Ampliada da SME

Essa representação foi definida a partir do que é exposto na proposta político-pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), assim como da ementa da BNCC (BRASIL, 2017), apresentada na íntegra no Quadro 6.

Quadro 6 - Campo de Experiências *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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa ementa foi elaborada a partir do que é estabelecido no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que especifica, para este Campo de Experiências, as experiências as quais precisam ser garantidas às crianças dessa etapa do ensino.

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;

[...]

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.

Assim, é com base nos documentos mencionados que serão discutidos o educar e o cuidar, a identidade, a alteridade, a diversidade e a autonomia, considerando também, a articulação entre os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e o Campo de Experiências O eu, o outro e o nós, apresentados na publicação Campos de Experiências - Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p. 18).

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião;

BRINCAR com diferentes parceiros, desenvolvendo a imaginação e a solidariedade;

EXPLORAR diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros;

PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como aquelas relativas às atividades propostas pelo(a) professor(a) e às decisões da escola;

EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos as necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições;

CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias.

Esses Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento devem ser assegurados na efetivação das ações educativas e pedagógicas propostas na instituição educacional.

2.2.1.1 EDUCAR E CUIDAR

O processo de humanização envolve as dimensões biológicas, psicológicas e sociais dos sujeitos, desenvolvidas a partir das interações estabelecidas entre sujeito-sujeito e sujeito-meio, mediadas pela cultura, pelos conhecimentos elaborados historicamente e pelas linguagens.

As interações que acontecem entre os sujeitos, entre eles, com o meio, possibilitam o desenvolvimento das características próprias do ser humano, como os processos psíquicos superiores – memória, atenção, percepção, imaginação e pensamento – e a produção de cultura, em suas manifestações materiais e imateriais. As interações ocorrem de forma dialética e contínua, nas quais o sujeito imprime suas marcas no mundo, significando, transformando e modificando os outros, a si e o mundo físico e sociocultural, ao longo de toda a vida (VYGOSTKY, 2007).

Nesse processo de humanização, o educar e o cuidar estão presentes, desde o nascimento da criança, nas relações que estabelece com familiares, comunidade e instituição educacional, porque a educação e o cuidado são condições básicas para que os sujeitos se constituam humanos.

Educar significa desenvolver capacidades que auxiliam o sujeito a viver em sociedade. Refere-se à apropriação e à produção de conhecimentos de diferentes naturezas, relacionados ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, os quais são indispensáveis para o convívio em grupo e para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009,).

Cuidar trata-se de uma característica essencialmente humana, relacionada ao acolhimento, à afetividade, alteridade, cooperação e à atenção com o outro. O conceito de cuidar guarda, portanto, o sentido de promover a qualidade e a sustentabilidade da vida (BRASIL, 2009,), as quais dependem de ações que atendam às necessidades biológicas, como nutrição, higiene e descanso, assim como necessidades psicológicas, como os vínculos afetivos e sociais.

Assim, educar e cuidar são conceitos diferentes, mas mantêm uma inter-relação de complementaridade, sendo indissociáveis na instituição educacional, cuja finalidade converge para o desenvolvimento integral do sujeito, conforme aponta o ParecerCNE/CEB nº7/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, [...] educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p. 18)

Então, qual o papel da instituição educacional na promoção de ações relativas ao educar e cuidar?

Nessa perspectiva, educar e cuidar na Educação Infantil implica reconhecer e atender às necessidades das crianças, tanto nos aspectos físicos, relativos à nutrição, higiene, ao movimento e descanso, como também nos cognitivos, relacionados à exploração e à elaboração de hipóteses na apropriação e produção de conhecimentos. E ainda, em questões afetivas que envolvem a relação com o outro, o sentir-se seguro, protegido e confiante para conviver com seu grupo e para expressar o que sente e pensa. Ou seja, o atendimento às necessidades físicas, cognitivas e afetivas das crianças possibilitam os processos de aprendizagens e desenvolvimento.

As crianças da faixa etária de 0 a 5 anos de idade têm necessidades básicas as quais precisam ser atendidas de forma a garantir sua sobrevivência. Nessa fase da vida, até que desenvolvam autonomia e aprendam a cuidar de si, são dependentes dos adultos para apoiá-las em suas inúmeras “primeiras vezes” – descobrir o gosto azedo, amargo, doce, salgado; conhecer e se identificar com seus familiares, amigos, vizinhos; aprender a usar inúmeros artefatos; bem como seus variados “por quês”, nas interações com outras pessoas, com o mundo físico e sociocultural, e com as diferentes formas de expressão presentes nele.

Nesse sentido, é importante a mediação do(a) professor(a) nas diferentes situações cotidianas com as crianças na instituição educacional, o que pressupõe considerar o princípio ético no desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas. Conforme indica o Parecer CNE/CEB nº 020 (2009, p. 8), o princípio ético diz respeito à

[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...] fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Guimarães (2011) amplia a discussão sobre o cuidado ao abordá-lo numa dimensão ética, o que exigirá do profissional a compreensão de que é preciso cuidar de si mesmo para cuidar do outro. Para tanto, é importante a reflexão sobre suas práticas, atitudes e sentimentos nas interações estabelecidas com as crianças e com adultos, conforme afirma a autora, referendando Montenegro (apud GUIMARÃES, 2011):

[...] cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão. Contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou 46)

Na instituição educacional, realizar um trabalho que considera a indissociabilidade entre o educar e o cuidar na dimensão ética, significa acolher com afeto; garantir segurança e proteção; encorajar e valorizar dúvidas e conquistas em relação à produção e à apropriação de conhecimentos; ouvir com atenção; respeitar tempos, linguagens utilizadas, sentimentos, preferências, individualidades, reconhecendo nas crianças e nos adultos suas formas singulares de pensar.

Na instituição educacional, as crianças aprendem brincando cotidianamente, participando da organização da rotina e da tomada de decisões, explorando movimentos, gestos, sons, formas e texturas, expressando-se como sujeitos dialógicos, conhecendo-se e constituindo sua identidade. Assim, a função de educar e de cuidar, nessa perspectiva, é compreender como o outro aprende e se desenvolve nas interações estabelecidas com os outros sujeitos e com o mundo em sua volta, se humanizando.

Essas duas dimensões fazem parte da organização sistemática de currículos, conforme apontado no Parecer CNE/CEB nº 020 (2009, p. 10):


Um bom planejamento das atividades educativas favorece [...] a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

A parceria com a família e os vínculos afetivos, na ação compartilhada de educar e cuidar das crianças, são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de confiança entre as crianças, famílias e profissionais. Dessa forma, a chegada da criança na Educação Infantil demanda acolher, junto a ela, sua família, sua história e sua cultura.


Portanto, é preciso criar momentos em que as famílias estejam presentes na instituição educacional para contribuir com esse processo de educar e cuidar das crianças. Tais momentos podem ocorrer, por exemplo, no ato da matrícula ou de sua renovação, com informações que permitem um diagnóstico sobre as crianças e suas famílias, o qual contribuirá para a elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, bem como na socialização das avaliações dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, no acompanhamento de atividades do projeto de trabalho, no envolvimento de uma brincadeira, na confecção de um brinquedo, na contação de história, na execução de uma receita culinária, dentre outros. Esta participação possibilita a valorização dos saberes das famílias e o envolvimento dela de forma significativa no processo educativo.

2.2.1.2 IDENTIDADE, ALTERIDADE E DIVERSIDADE

A identidade, a alteridade e a diversidade passam a fazer parte do modo de ser do sujeito, à medida que este interage com os outros e com o mundo pois, ao reunir elementos culturais do eu e dos outros, suas singularidades e pluralidades passam a ser construídas. Na perspectiva de Vigotski, 1987, p. 162 (apud ZANELLA, 2005, p.102),



[...] a dimensão da relação com um outro é fundante do próprio sujeito, pois ainda que “... a sós consigo mesmo, este segue funcionando em comunicação”. Ou seja, a existência de um eu, só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura.



Nesse contexto, a identidade do sujeito é constituída por essas interações, bem como nas relações com os espaços, tempos e materiais, de modo a reforçar a afirmação de sua individualidade. A diversidade decorre desse processo de singularização e individualização. Identidade e diversidade


são processos interdependentes, pois para a constituição do “eu” é necessário reconhecer-se nos “outros”, em suas semelhanças e diferenças.

Reconhecer a identidade e a diversidade dos sujeitos, adultos e crianças, pressupõe o exercício do direito à igualdade e à pluralidade, sem os rotular nem os discriminar (SANTOS apud FINCO e OLIVEIRA, 2011) pela situação econômica, social, biológica, de gênero, raça, credo ou etnia, por exemplo. Santos (apud FINCO e OLIVEIRA, 2011) evidencia que a diversidade, em qualquer espaço da sociedade, se afirma na concepção da equidade, isto é, no reconhecimento do direito de cada sujeito.


Nesse sentido, a equidade perpassa pelas relações afetivas estabelecidas na instituição educacional, pois, como afirma Finco e Oliveira (apud FARIA e FINCO, 2011), “[...] as relações afetivas entre as professoras e crianças, como dar o colo, afagar o rosto, os cabelos, elogiar, atender ao choro, consolar nos momentos de conflitos, angústias e medo [...]” (p. 64) precisam acontecer com todas elas, de acordo com suas necessidades cotidianas. Dessa forma, é importante que, na Educação Infantil, os adultos observem as particularidades de cada criança e que estabeleçam com elas interações permeadas pela sensibilidade.

A identidade e a diversidade perpassam pela alteridade e se constituem no “[...] sermos nós, sendo outros” (COUTO apud BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 485). Os outros não são apenas os sujeitos, adultos e crianças, são também os espaços coletivos onde se encontram suas histórias, suas crenças, tradições e valores. A interação com o outro é fundamental para a constituição da alteridade, pois ela é marcada pelo encontro permanente com os muitos outros. No processo de humanização dos sujeitos, a alteridade significa compreender “[...] que aprendemos de nós através dos outros, daqueles com os quais compartilhamos a alteridade de ser e estar no mesmo mundo” (BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 490). Assim, quando nos colocamos no lugar do outro, percebemos aquilo que nos iguala e nos diferencia.

No que se refere à alteridade na interação criança-criança, elas tomam iniciativas com relação a cuidar de si e do outro. Por exemplo, quando um bebê ou criança pequena está triste ou chorando e um colega tenta consolá-lo oferecendo a chupeta, um brinquedo ou convidando-a para brincar. Nas interações estabelecidas entre as crianças, elas produzem e reproduzem as culturas da infância ou as culturas de pares. Corsaro e Eder (apud SARMENTO, 2005, p. 373) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Sarmiento (2005, p. 373) ressalta que



[...] estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. [...] São ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância).



A cultura de pares, portanto, diz respeito àquilo que as crianças, em suas interações, vão acordando e produzindo em relação aos saberes, às formas de agir, criações e expressões que respondem à dinâmica da vida em grupo. Isso está presente na maneira como se cumprimentam, nas escolhas e significados que dão aos brinquedos ou às brincadeiras com as quais gostam de se envolver, no jeito com que se organizam em seus pequenos grupos e na forma como conversam.

Quanto à alteridade presente na interação adulto-criança, Larrosa (2017) afirma que esta é compreendida como a capacidade do adulto reconhecer a heterogeneidade das crianças, não as padronizando e nem as reduzindo ao que está pronto, acabado e determinado, mesmo porque, as crianças estão em processos de aprendizagens e desenvolvimento. Assim, a identidade da criança é construída pelas referências dos diferentes espaços e sujeitos, onde e com os quais convive, mas também pelo que lhe é próprio e único, interno ao sujeito, o que lhe confere características diferentes dos demais. Nesse movimento, que é dialético, de fora para dentro e de dentro para fora, é possível perceber, na criança, suas características humanas e sociais em uma dimensão objetiva e subjetiva.

A relação entre a objetividade e a subjetividade é dialética, pois a objetividade, que se materializa nas ações interpessoais, e a subjetividade, que se efetiva na dimensão intrapessoal, são constituídas por meio das várias maneiras de pensar, agir, ver, interagir e comunicar dos sujeitos, possibilitando vivências e experiências que, ora referenciam seus contextos culturais e os dos outros com os quais compartilham seus saberes, ora referenciam a si mesmos.

Conhecer as crianças levando em conta a objetividade e a subjetividade é reconhecer que, no planejamento da ação educativa e pedagógica, se façam presentes a coletividade e também o que é individual, o que é próprio de cada criança, promovendo a participação de cada uma delas com seus modos de ser e estar no mundo.

Essas ações planejadas e mediadas pelo(a) professor(a) permitem à criança ampliar, diversificar e complexificar seus conhecimentos e compreender melhor a realidade, ou seja, a objetividade, e a constituir sua subjetividade.

Nesse sentido, qual a relação entre identidade, alteridade e diversidade na Educação Infantil?

A Educação Infantil é um espaço coletivo de educação em que as crianças e adultos interagem entre si e com os espaços, tempos e materiais, constituindo identidades e diversidade. Assim, é importante reconhecer que na instituição educacional deve-se viver o respeito às diferentes culturas, às formas de ser, pensar, expressar, alimentar, se locomover, vestir etc., visto que tais aspectos constituem as histórias dos sujeitos, tornando-os únicos na diversidade. Nesse contexto, é importante promover ações educativas e pedagógicas que respeitem e valorizem as características físicas e os modos de ser e agir de diferentes grupos sociais, como indígena, quilombola, entre outros.


Reconhecer a alteridade na Educação Infantil implica compreender as crianças em suas formas próprias de expressar, de agir, de socializar, de pensar e de considerar as especificidades e diversidades que ampliam seus olhares sobre o mundo, produzindo e reproduzindo culturas. Nessa perspectiva, é importante que a ação educativa e pedagógica não seja desenvolvida em tempos fragmentados e rotineiros, nem organizados a partir da centralidade no adulto, ou em espaços estereotipados, os quais pouco contribuem para a ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos.

Acolher na alteridade pressupõe conhecer as crianças, observá-las e investigar seus interesses, suas curiosidades, necessidades e o que trazem de seus contextos familiares. Para Barbosa (2015), acolher a criança é também acolher sua experiência de infância, suas expectativas, hipóteses, seus planos, sonhos e seus modos de ser e estar no mundo.


Compreender que os conceitos de identidade, alteridade e diversidade, mantêm uma relação entre si, se materializando na realidade, na convivência entre os sujeitos, conforme são consideradas e valorizadas as características individuais e de diferentes grupos culturais, é condição para o atendimento aos direitos de cada sujeito, de ter suas características próprias de vida reconhecidas, assim como ser respeitado em suas diferenças étnico-raciais, de religião e de gênero.

2.2.1.3 AUTONOMIA

A palavra autonomia tem sua origem no grego autós, que significa “por si mesmo”, e nomos, que pode ser traduzido por “norma, regra, lei”. Assim, autonomia é a condição de uma pessoa ou grupo cultural que se submete à lei ou norma determinada por ela mesma. Nesse sentido, Zatti (2007, p. 12) afirma:



Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia, os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc. [...].



A autonomia se efetiva nas interações dos sujeitos com o meio e com o outro, pois são nelas que as crianças, desde bebês, descobrem as leis que regem o mundo físico e sociocultural, bem como constroem sua identidade, em um processo de conhecer-se e conhecer o mundo. A compreensão da realidade em que vive permite que a criança possa agir sobre ela, decidindo, transformando, criando, recriando e se percebendo como produtora da própria história. “Na medida em que, por meio do diálogo, a criança pode decidir entre uma coisa e outra, considerando o que é melhor para si e para o meio social que a circunda, aí se encontra o princípio da autonomia” (QUEIROZ e FALCÃO, 2016, p. 5660).

Na Educação Infantil, a autonomia da criança é construída por meio de ações educativas e pedagógicas que possibilitem, por meio da relação com seus pares e com adultos, confiar em si mesma e compreender a importância de cuidar da própria saúde, de seu bem-estar e daqueles com os quais convive.

O planejamento da organização dos espaços e da rotina da instituição educacional são aspectos importantes na construção da autonomia. Para Barbosa (2006), quanto mais os espaços das instituições educacionais forem organizados, estruturados e arranjados de modo desafiador, propositivo e instigador, mais auxiliarão na construção da autonomia dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. No que refere à rotina, os momentos como

o do banho, da higiene corporal, das refeições, das brincadeiras, da organização da mochila são oportunidades para que a criança aprenda e torne-se autônoma.

Nesses espaços organizados intencionalmente, e nos diferentes momentos da rotina, as crianças têm a possibilidade de explorar diferentes materiais, interagir com diferentes sujeitos – adultos e crianças, fazer escolhas e tomar decisões, situações que são importantes na constituição da autonomia.

A autonomia das crianças, portanto, é favorecida pelas mediações dos profissionais que promovem a liberdade, a imaginação e o encantamento. Dessa maneira, os(as) professores(as) precisam acompanhar lado a lado a produção da criança, por meio do olhar atento que a encoraja a prosseguir com sua ação e por meio de falas que reafirmem suas ações ou apontem os desafios que ainda existem. Quando a criança realiza suas ações sob os cuidados, a presença e mediação de um adulto, sente-se mais segura naquilo que vai realizar.

É importante que a criança sinta-se segura para desenvolver sua capacidade de agir com autonomia em diferentes situações. Os riscos são inerentes aos diversos contextos e ações das crianças, seja em uma brincadeira ou na exploração de um espaço. No entanto, não se pode cercear o progresso de sua autonomia no contexto educacional. Assim, o planejamento da ação educativa e pedagógica precisa viabilizar situações seguras para que a criança exercite sua autonomia.

Nesse sentido, o(a) professor(a), ao mediar, propor, desafiar, incentivar, e cuidar das crianças, cria condições para que elas descubram, explorem e conheçam o mundo que está a sua volta, de modo a não limitá-las, resolvendo ou fazendo por elas, mas encorajando-as em suas ações. Considerar as iniciativas e tentativas da criança, considerando sua autonomia, favorece o processo criativo, uma vez que é instigada a pensar, levantar hipóteses e a buscar soluções.

2.2.1.4 QUADRO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

As concepções que fazem parte desse Campo de Experiências partem da compreensão de que as ações de educar e cuidar, intrínsecas ao processo de constituir-se humano, perpassam pelo desenvolvimento da autonomia e da formação da identidade, alteridade e diversidade, visto que são conceitos inter-relacionados.

O quadro de objetivos do Campo de Experiências em questão está agrupado pelas seguintes categorias:

- Educar e Cuidar: **Autonomia;**
- Educar e Cuidar: **Identidade, Alteridade e Diversidade.**

As demais colunas referem-se aos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, organizados em grupo por faixa etária, os quais devem ser observados na perspectiva de complementaridade e continuidade, ou seja, da inter-relação dos objetivos nos diferentes Campos de Experiências e das aprendizagens essenciais entre grupos por faixa etária

Quadro 7 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências O eu, o outro e o nós

Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento em grupos por faixa etária			
	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Educar e Cuidar: Autonomia	(EI01EO01-A) Perceber que as ações, expressões, movimentos e gestos têm efeitos no ambiente, nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01-A) Identificar e respeitar opiniões, formas de expressão e características próprias de cada um. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites do próprio corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança na capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança na própria capacidade, reconhecendo as próprias conquistas e limitações.
	(EI01EO04-A) Expressar sentimentos, preferências, vontades, na relação com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, na interação com o mundo físico e sociocultural. (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbúrcios, palavras.	(EI02EO04-A) Utilizar estratégias variadas, gestos, expressão facial, movimentos e linguagem oral para narrar histórias, expressar ideias e opiniões, com crianças de diferentes faixas etárias e adultos. (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04-A) Comunicar com clareza as ideias, os sentimentos, explicações e conclusões, compartilhando saberes e experiências cotidianas. (EI03EO04) Comunicar ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	(GO-EI01EO09) Participar de brincadeiras e/ou de situações coletivas variadas, com crianças de diferentes faixas etárias.	(EI02EO07-A) Vivenciar brincadeiras coletivas que exercitam a compreensão de regras, normas e valores do convívio social, desenvolvendo capacidade de lidar com frustrações. (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07-A) Conhecer e respeitar normas e valores do convívio social e participar da definição de combinados do grupo. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
	(EI01EO10) Vivenciar nas situações de cuidados corporais e afetivos – banho, sono, alimentação, colo – a audição de canções, de acalantos, a contação de histórias, o manuseio de livros e a realização de brincadeiras.	(GO-EI02EO10) Demonstrar percepções de necessidades físicas e ter iniciativas de autocuidado e auto-organização – beber água, vestir roupas, guardar pertences, bem como perceber as necessidades do outro.	(GO-EI03EO08) Identificar situações que representam risco, procedendo de forma a garantir a integridade física. (GO-EI03EO10) Realizar ações de cuidado pessoal, de forma autônoma, identificando as necessidades pessoais e a dos colegas, desenvolvendo ações que promovam o próprio bem-estar e o dos outros.
	(GO-EI01EO11) Manipular, com o auxílio do(a) professor(a), utensílios – talheres, pratos, guardanapos, escova de dentes e de cabelos, toalhas, sabonetes, travesseiros – específicos das atividades de autocuidado, como alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	(GO-EI02EO11) Experimentar e utilizar diferentes utensílios, explorando suas funções e possibilidades, nos momentos de autocuidado – alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	(GO-EI03EO11) Incorporar hábitos convencionais durante os momentos de autocuidado.
	(EI01EO16-GYN) Participar junto aos parceiros, e em diferentes situações, da exploração de materiais estruturados e não estruturados.	(EI02EO16-GYN) Participar junto aos seus parceiros, e de maneira autônoma, da exploração e organização de materiais estruturados e não estruturados.	(EI03EO16-GYN) Participar de maneira autônoma, e em acordo com os parceiros, da escolha, organização, distribuição e construção de materiais estruturados e não estruturados.

Quadro 7 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências O eu, o outro e o nós (continuação)

<p>Educar e Cuidar: Autonomia</p>	<p>(EI01EO18-GYN) Conhecer os próprios objetos e materiais, bem como os dos outros e do grupo, nos contextos de identificação, compartilhamento e trocas.</p>	<p>(EI02EO18-GYN) Reconhecer e nomear os próprios materiais e objetos, bem como os dos outros e do grupo, em diferentes situações do cotidiano.</p>	<p>(EI03EO18-GYN) Reconhecer e nomear os próprios objetos e materiais, os dos outros colegas e profissionais, e os da instituição educacional.</p>
<p>Educar e Cuidar: Identidade, Alteridade e Diversidade.</p>	<p>(EI01EO03-A) Relacionar-se com outras crianças e adultos por meio de olhares, afagos, sorrisos, choros, conversas, em situações de diálogos, brincadeiras e exploração.</p>	<p>(EI02EO03-A) Construir noções de respeito e cooperação, ao estabelecer relações de amizade e ao participar de brincadeiras e interações variadas, com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.</p>	<p>(EI03EO03-A) Relacionar-se com variados grupos, construindo vínculos afetivos e desenvolvendo atitudes de solidariedade.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>
	<p>(EI01EO05-A) Conhecer e diferenciar a sua própria imagem e a do outro, por meio de espelhos, fotografias, filmagens etc.</p> <p>(EI01EO05) Reconhecer o próprio corpo e expressar sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p>	<p>(EI02EO05-A) Identificar as próprias características físicas, a partir da relação com outras crianças e adultos.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, e respeitar tais diferenças.</p>	<p>(EI03EO05-A) Respeitar a diversidade humana, no convívio com colegas, comunidades, grupos variados – indígenas, quilombolas, da cultura local – para romper com relações de discriminação étnico-racial, de gênero, linguística, socioeconômica e de religião.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características do próprio corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos, com os quais convive).</p>
	<p>(EI01EO06-A) Estabelecer vínculos afetivos com crianças de variadas faixas etárias ampliando as relações.</p> <p>(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>	<p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p>	<p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p>
	<p>(GO-EI01EO12) Perceber sensações que as situações causam, como escutar uma música, manipular um objeto, interagir com outro.</p>	<p>(GO-EI02EO12) Reconhecer e manifestar as preferências, desejos, sentimentos nas interações em diferentes contextos, respeitando o próximo.</p>	<p>(GO-EI03EO12) Fazer escolhas intencionais com base em suas preferências e respeitar as escolhas dos outros.</p>
	<p>(GO-EI01EO13) Participar de situações coletivas, observando e vivenciando hábitos e costumes locais e regionais.</p>	<p>(GO-EI02EO13) Conhecer diferentes hábitos e costumes, por meio da interação com outras crianças, adultos e materiais variados – vídeos, desenhos animados, livros, músicas.</p>	<p>(GO-EI03EO13) Socializar hábitos e costumes próprios do grupo social no convívio com outras crianças e adultos.</p>

Quadro 7 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências O eu, o outro e o nós (continuação)

Educar e Cuidar: Identidade, Alteridade e Diversidade.	(GO-EI01EO14) Participar de situações em que pessoas com as quais convive compartilhem brincadeiras, histórias, saberes, que caracterizam diferentes épocas e culturas.	(GO-EI02EO14) Conhecer histórias, saberes, sentimentos, desejos das pessoas com as quais convive na instituição e em diferentes grupos sociais.	(GO-EI03EO14) Compartilhar histórias, saberes, sentimentos, desejos e expressar dúvidas e opiniões em rodas de conversa.
	(GO-EI01EO15) Manipular objetos e brinquedos que representam diferentes culturas - chocalhos, caxixis, cuias, matrioscas, abayomes etc.	(GO-EI02EO15) Conhecer objetos, brinquedos e manifestações que representam diferentes culturas e fazer uso deles em situações cotidianas - brincadeiras, rodas de conversa, músicas etc.	(GO-EI03EO15) Reconhecer e expressar emoções, sentimentos, valores que caracterizam a própria identidade e a do grupo ao qual pertence, por meio de diferentes situações vivenciadas na instituição - contação e dramatização de histórias, brincadeiras de faz de conta etc.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018) e Equipe de currículo ampliada de Goiânia.



CORPO, GESTOS & *movimentos*



2.2.2 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos tem como foco possibilitar vivências e experiências acerca do conhecimento do próprio corpo, das diferentes formas de expressão, de comunicação e de movimentação, desenvolvendo não somente noções sobre saúde e auto-cuidado, mas também buscando entender o corpo em seu contexto sociocultural.

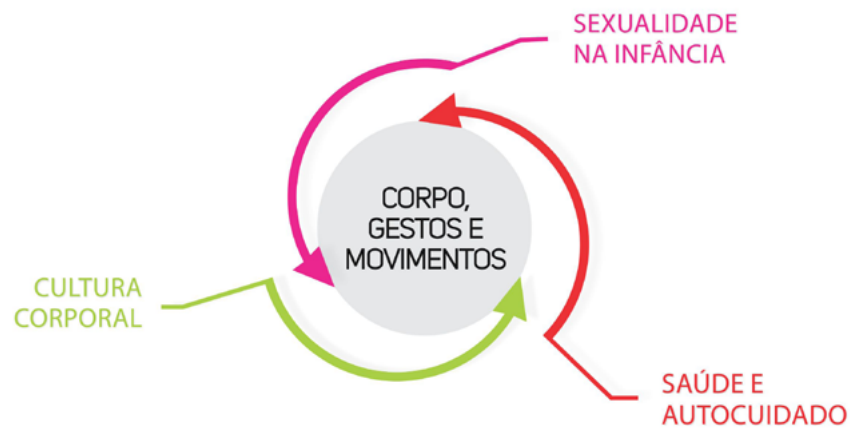
Segundo Vargas (apud CUNHA, 2012, p. 240), o corpo “[...] é o próprio ser humano: sua natureza corpórea é a base de sua existência; se não há corpo, obviamente, não há pessoas”. O corpo é biológico, físico, psíquico, afetivo e é, também, uma construção sociocultural. Sendo assim, deve ser entendido a partir de sua relação com o mundo, com a natureza e também pelas relações estabelecidas entre outros seres humanos em suas diversas atividades, sejam elas no trabalho, na instituição educacional, em casa ou em outros locais de convivência. Nesse sentido, o corpo é constituído de matéria, mas também de subjetividade.

O conceito de gestos pode ser entendido como manifestação de ações corporais visíveis que transmitem um determinado significado por meio de uma expressão voluntária, já que representam um sinal de comunicação não verbal. Assim, pode-se dizer que os gestos expressam ideias ou sentimentos de um determinado grupo social, por isso se constituem e traduzem o que é próprio de cada cultura e do contexto histórico, alterando-se ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, os movimentos correspondem à ação de deslocar partes do corpo e/ou deslocar o corpo no espaço, que pode ser intencional, ritmada, exploratória, imitativa, criativa, artística etc. Para além disso, os movimentos podem ser produtores de conhecimento espacial, ao reconhecer o meio, e de auto-conhecimento, quando o sujeito reconhece suas próprias capacidades de ação. Pode-se entender também que o movimento é a maneira como o sujeito interage com o mundo, buscando explorá-lo e investigá-lo, fazendo descobertas importantes sobre as relações que estabelece com o outro.

Essas três palavras que dão título ao Campo de Experiências em questão apontam para conhecimentos que devem ser considerados também pelo(a) professor(a) ao planejar as ações educativas e pedagógicas, como pode ser observado no infográfico a seguir.

Infográfico 3 – Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos



Fonte: Equipe de currículo ampliada de Goiânia

A elaboração desse infográfico foi definida também com base na proposta político-pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), assim como na ementa da BNCC (BRASIL, 2017), cujo texto está transcrito, na íntegra, no Quadro 8.

Quadro 8 - Campo de Experiências 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 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 a 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 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.)

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 38).

Para atender a especificidade das práticas pedagógicas desse Campo de Experiências, conforme o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), é necessária a garantia das seguintes experiências:

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;

[...]

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

[...]

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Nesse sentido, a discussão sobre a cultura corporal, a sexualidade na infância, a saúde e o autocuidado, com base nos documentos mencionados e considerando a articulação entre os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e o Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos, conforme apresentada na publicação Campos de Experiências Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p.35), deverá ser assegurada na efetivação das ações educativas e pedagógicas propostas na instituição educacional.

CONVIVER com crianças e adultos, experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, na escuta de histórias e nas brincadeiras.

BRINCAR utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

PARTICIPAR de atividades que envolvam práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.

EXPRESSAR corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias.

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

2.2.2.1 CULTURA CORPORAL

O corpo, em sua constituição biológica, psicológica e sociocultural, deve ser compreendido na sua totalidade, envolvendo todas as dimensões que compõem o sujeito - expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009).

Assim, ainda na vida intrauterina, o sujeito já se expressa comunicando necessidades, emoções e percepções, em uma linguagem peculiar, a linguagem corporal. As crianças, desde bebês, se expressam por meio de práticas corporais, como as mímicas, os gestos, os sons e o choro, as quais permitem a comunicação na ausência ou na limitação da linguagem verbal oral-auditiva. Diante dessa comunicação predominantemente corporal, é importante que os adultos estabeleçam diálogo com as crianças, buscando compreendê-las e respondê-las em suas necessidades, desejos e medos.

Nesse sentido, por meio do corpo, a criança se movimenta, comunica, expressa, gesticula, pensa, sente, brinca e, por ser situado historicamente e socialmente, age conforme as diferentes culturas das quais participa. Assim, nas interações com o mundo físico e sociocultural, com seus pares e com os adultos, com os tempos, os espaços e os materiais, elas atribuem sentidos e significados às práticas corporais e consolidam sua própria cultura corporal.

Logo, nessas interações a criança reconhece e se apropria de diferentes gestos e movimentos específicos de sua cultura; aprende a expressar ideias, sentimentos e desejos num contexto específico; desenvolve a consciência corporal e aprende a cuidar do próprio corpo, na perspectiva biológica e em relação ao autocuidado, conhecendo e reconhecendo o próprio corpo e, numa perspectiva sociocultural, identificando características que a aproxima ou a afasta de seus pares, o que promove a construção da identidade pessoal e a do grupo ao qual pertence.

As crianças participam de diferentes culturas corporais, que vão desde aquelas construídas na família até as construídas em sua cidade, estado ou país. Dessa forma, as crianças participam, por exemplo, das práticas corporais goianas que se diferenciam das desenvolvidas em outras regiões do país. Brincadeiras como “bete”, “pular elástico”, “adedonha”, “fui à feira”, “cada macaco no seu galho”, “rio vermelho”, “a menina que está na roda”, “pique-fruta”, “serra, serra, serrador”, entre outras, compõem a cultura corporal goiana.

Considerando as especificidades da cultura corporal local, é importante que, na Educação Infantil, sejam incluídas práticas corporais que proporcionem às crianças movimentar o corpo, experimentar novos desafios, superar

limites, ampliar o domínio corporal e as habilidades, também no sentido de conhecer, se apropriar e fazer perdurar as brincadeiras tradicionais goianas.

Nesse contexto, também é importante ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças acerca de práticas corporais de outras culturas, bem como dialogar sobre o respeito à diversidade que compõe a sociedade, a instituição educacional e os agrupamentos.

Ao interagir com o mundo físico e sociocultural por meio dos sentidos do corpo – tato, visão, audição, olfato e paladar – as crianças aprendem sobre o mundo e sobre a cultura em que está inserida, pois, como afirma Geertz (apud DAOLIO, 1995, p. 34) “[...] não existe natureza humana independente da cultura”.


Dessa forma, o corpo representa o primeiro canal de comunicação das crianças em suas interações por meio da pele, toques, olhar, cheiros, gostos e sons. Os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas corporais, em jogos, brincadeiras, danças, teatralidade, gestos e movimentos, constituem a cultura corporal e contribuem para a construção, pela criança, de sua corporeidade, autonomia, cognição, reflexão, elaboração dos próprios movimentos e do autoconhecimento. O sentido pessoal na apropriação dessas práticas corporais tem relação com a realidade da vida de cada sujeito, de cada cultura, de cada região, pois “[...] todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo” (DAOLIO, 1995, p. 36).

É nesse processo, de exploração e interações no e pelo corpo que a criança desenvolverá sua corporeidade, conforme afirmam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 50).


A corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. [...] A leitura do corpo nada mais é do que um processo de conscientização, de afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido de pertença à etnia humana.

Portanto, a corporeidade é a tomada de consciência do sujeito com relação à integralidade de seu corpo – das partes e do todo, das possibilidades de movimentação, e do processo de significação de seus gestos e movimentos num determinado contexto social, histórico e cultural. Isso porque as práticas corporais vão para além dos aspectos biológicos, por serem signos humanos carregados de sentidos e significados.

Para Gonçalves (2012, p. 13), a forma de lidar com a corporeidade, com a liberdade ou com os regulamentos de controle do corpo são questões resultantes de construções sociais e históricas.




[...] o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base de sua vida social.




Diante do que foi dito, qual o papel da Educação Infantil no processo de participação das crianças nas diferentes culturas corporais e na constituição da corporeidade?

As crianças, quando chegam na instituição educacional já trazem consigo uma história, uma cultura corporal específica do grupo familiar e das pessoas com as quais convive. Esses conhecimentos devem ser considerados pelos profissionais para, a partir deles, ampliá-los por meio de relações que serão estabelecidas por elas no mundo físico e sociocultural, com seus pares e com os adultos, expressando-se e comunicando-se com seu corpo.

Para Daolio (1995, p. 40) “[...] Mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestarem de determinada maneira”. Nesse sentido, conhecer a história das crianças, seus interesses, desejos, necessidades e preferências, subsidiam o planejamento das ações educativas e pedagógicas que envolvem as práticas corporais. Essas ações devem considerar que tais práticas são culturalmente construídas na interação, ou seja, não são naturais nem espontâneas.




[...] Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano [...] devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. (DAOLIO, 1995, p. 42)




Segundo Soares (2009), é a partir do século XIX que se forma com maior intensidade uma “pedagogia do gesto e da vontade”, uma “educação do corpo” com o objetivo de “retificar” os corpos, mantendo-os “aprumados”, moldando comportamentos e “adestrando” corpos. Essa forma de lidar com os corpos encontra espaço, sobretudo na infância, com a premissa de assegurar uma “ordem coletiva” e construir cidadãos “mais obedientes”.

Dessa forma, apesar de séculos se passarem, ainda é possível perceber que, tanto no âmbito familiar quanto no educacional, prevalecem as ideias de controle das crianças e de seus corpos, assim como de seus gestos e movimentos. Esse controle ocorre quando o adulto, ao ignorar os modos próprios pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem, determina o que deve ser feito por elas, limitando sua ação no mundo.

Contudo, é preciso romper com práticas que cerceiam os movimentos e separam o corpo da mente, bem como aquelas que dissociam “atividades intelectuais” das “atividades corporais”, porque não existe um momento específico e isolado para que as crianças se movimentem, se expressem, brinquem ou aprendam, pois, considerando a inteireza dos sujeitos, tais ações acontecem em conjunto. O Documento Curricular para Goiás (2018, p. 114) aponta a necessidade de ruptura com essas práticas que limitam e impõem movimentos cerceadores às crianças, ao pontuar que,



[...] a compreensão de que o movimento faz parte do ambiente da instituição de Educação Infantil é indispensável para superar a perspectiva de manter as crianças em fila, quietas, aguardando o comando do adulto que perpetua a ideia de repressão do movimento de corpo inteiro, destituído de totalidade. O tão imperativo silêncio dos corpos “Fica quieta! Não se mexe! Senta” “Deita a cabeça na mesa!” precisa dar lugar ao movimento e à criatividade infantil.



Na Educação Infantil, é preciso que os profissionais se desprendam, por exemplo, da ideia de filas para a movimentação das crianças dentro da instituição, pois existem outras formas possíveis de organização nesses deslocamentos, planejadas de modo a orientá-las e incentivá-las em sua autonomia. Oportunizar tempos, espaços e materiais para a organização das atividades culturalmente significativas, tendo a participação efetiva da criança, favorece suas aprendizagens e seu desenvolvimento, seja na hora de se servir no refeitório, conforme as necessidades de cada faixa etária, garantindo sua segurança, seja quando se

espera o momento do banho, quando se deslocam no espaço da instituição não só em filas únicas, mas em pares ou em trios, por exemplo. Ou ainda, trabalhando a ludicidade, com músicas e brincadeiras, quando ficam sentadas interagindo nas rodas de conversas, nos momentos de contação de histórias e nas demais atividades realizadas no cotidiano da instituição. Essa organização, portanto, requer planejamento do coletivo de profissionais da instituição educacional.

Assim, as instituições educacionais que respeitam os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças – conhecer-se, expressar-se, conviver, participar, explorar e brincar – são espaços que possibilitam o desenvolvimento da corporeidade, manifestada por meio do movimento, do barulho, da inquietação, da fala, da curiosidade, da exploração, da criatividade, enfim, da ação efetiva das crianças.

Dessa forma, a criança deve ser incentivada a expressar-se em variados contextos e com a utilização de diversificados materiais, como: caixas de diferentes formatos e tamanhos, que podem ser empurradas, puxadas, arrastadas, empilhadas, colocadas em alguma parte do corpo ou para entrar e sair delas; tecidos com texturas, cores, tamanhos e estampas diferentes, que possibilitam a descoberta de sensações por meio do toque; construção de figurinos e cenários para as brincadeiras de faz de conta – casas, cabanas, castelos, foguetes, labirintos, túneis; ou ainda, por meio de jogos, por exemplo o futebol, vôlei, basquete, corrida, dentre outros.

2.2.2.2 SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Segundo a Organização Mundial de Saúde (apud SIQUEIRA e TRABUCO, 2013) a sexualidade é parte integrante do indivíduo, visto que contribui para a construção de sua identidade ao longo da vida e para seu equilíbrio físico e psicológico, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações dos sujeitos. Para Silva (apud SEBASTIANI, 2009), antes mesmo de a criança nascer, já no ventre da mãe, a sexualidade está presente, porque se manifesta ao longo dos processos de aprendizagens e desenvolvimento, na descoberta, nos sentidos e nas sensações que o corpo propicia, bem como nos desafios e nas capacidades exploradas por ela. Portanto, o ser humano, independente da faixa etária, é um sujeito de sexualidade.

Nesse sentido, a sexualidade é uma necessidade básica e uma característica do ser humano que não pode ser separado de outros de sua vida, pois é um fator que constitui o desenvolvimento corporal e o descobrimento de si mesmo no mundo. Ela é compreendida como parte de processos subjetivos,

aquilo que é singular, e processos simbólicos, que se referem às significações culturais, ou seja, na percepção do corpo e de suas práticas, os quais são construídos historicamente, ao longo dos tempos, num determinado contexto social.

A percepção humana, desde a vida intrauterina, é sensorial e corporal. Os primeiros contatos da mãe com o bebê, durante o banho, na amamentação, bem como as manifestações de carinho, cuidados, trocas de olhares e o ninar, fazem com que ele sinta prazer e se sinta vivo nesse mundo no qual ele acaba de chegar. É por meio das sensações de calor, frio, aconchego, acolhimento, bem-estar, desconforto, medo e inibição, que a criança tem as primeiras impressões sobre seu corpo na interação com o outro. A partir desse contato, a criança vai adquirindo percepções de seus próprios sentidos, construindo sua identidade, o que inclui a sexualidade.

À medida que a criança busca compreender a si mesma, o outro e o mundo, surgem questionamentos sobre a sexualidade. Isso pode gerar certo desconforto ou ansiedade no adulto, pela falta de conhecimento e insegurança em relação ao tema ou, ainda, por não entender quais são as reais dúvidas e curiosidades dela. Nesse sentido, Nunes (1987) ressalta que a abordagem da temática sexualidade é complexa, exatamente por ser uma das dimensões do ser humano que dão sentido ao que as pessoas são.

Dessa forma, de acordo com Vergueiro e Galli (2013, p. 80) é preciso que o(a) professor(a) compreenda “[...] o momento da criança, o contexto em que este comportamento acontece [e] não se assuste [...]”. Para tanto, é necessária uma compreensão prévia sobre o assunto, além de ser capaz de observar e entender que a sexualidade da criança é um aspecto da vida e de suas várias formas de expressão, inerentes ao ser humano.

As crianças convivem em contextos diversos e, muitas vezes, são expostas à erotização precoce, por exemplo, ao ouvirem músicas as quais sugere coreografias que mostram o corpo de forma explícita e ao assistirem cenas erotizadas em programas de televisão ou internet, no que se refere a comportamentos e vestuários. Louro e Felipe (apud Silveira, 2010) afirmam que a exposição precoce e exagerada ao erotismo pode deixar a criança confusa quanto à forma de proceder com o seu corpo, já que ela ainda não tem maturidade emocional para entender o que é a sensualidade e que ela ocorre num determinado tempo da vida, o que pode gerar uma estimulação ou até inibição sexual desmedida na vida adulta.

Nessa perspectiva, corre-se o risco de a criança compreender a sexualidade desvinculada do afeto, sendo este relevante para a

constituição do sujeito e de seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Por isso, é importante a preocupação e o cuidado que se deve ter com o que é oportunizado às crianças em relação ao corpo.

Nesse contexto, qual o papel da instituição educacional diante da curiosidade infantil com relação à sexualidade?

De acordo com Gambale, Silva e Souza (apud SILVA, 2013), os profissionais devem ter discernimento e consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos da criança em relação à sexualidade. É importante para que se desenvolva uma postura ética na atuação profissional, diferenciando as convicções particulares e/ou religiosas dos princípios educativos da instituição educacional, os quais são baseados em documentos normativos que compõem o projeto político-pedagógico definido coletivamente com a comunidade educacional.

Assim, na instituição educacional a perspectiva é de conhecimento e reconhecimento do corpo, do ponto de vista biológico, psicológico, científico, afetivo e sociocultural, desprendido do estranhamento e da carga cultural ideológica e/ou da experiência do adulto, já que é muito diferente daquilo que a criança demonstra curiosidade e interesse de compreender. Por exemplo, o profissional, ao perceber uma criança tocando ou manipulando seus órgãos genitais, é importante que ele, de forma tranquila, sem alarde, explique sobre o que é privado e o que é público, sobre os cuidados com o corpo e hábitos de higiene.

Diante das manifestações das crianças, como manipulação dos órgãos genitais, prática do beijo ou curiosidades sobre o nascimento, existem diferentes maneiras de abordar esses assuntos, no entanto, ainda são tratados de forma limitada no cotidiano das instituições educacionais. Jane Felipe (apud CRAIDY, 2001) aponta algumas formas de se trabalhar com essas manifestações nesse espaço coletivo, considerando o que as crianças querem saber, seus interesses e curiosidades. Então, podem ser promovidas situações em que elas conversem sobre como nasceram, sobre aspectos biológicos do corpo e os(as) professores(as) podem pesquisar informações em diferentes fontes, para responder às perguntas “sem rodeios”, de maneira simples, clara e fundamentada. Sendo assim, Siqueira e Trabuco (2013, p. 316) pontuam que

[...] a criança está conhecendo o seu próprio corpo e o do outro; a intervenção do professor deve ser atenta, constante, tranquila [...] deve devolver a pergunta à criança, para entender o que ela está realmente perguntando e dar respostas objetivas às suas perguntas [...].

No que se refere às questões de gênero manifestadas pelas crianças, cabe às instituições educacionais promover, em seu coletivo e junto às famílias, ações que auxiliem a compreensão, por exemplo, de que ser meigo(a), bravo(a), forte, gentil, sensível são características dos seres humanos e podem estar presentes em mulheres e/ou homens. Outra discussão pertinente diz respeito às expectativas sociais em relação ao que significa ser menina ou menino. Tais expectativas podem refletir nas escolhas de cores de roupas e objetos, brincadeiras, brinquedos etc., porém esse tipo de atitude pode reforçar desigualdades de gênero nos diferentes contextos em que a criança vive, e isso inclui a Educação Infantil.

A discussão relativa ao que é de menino e ao que é de menina precisa ser tratada com delicadeza e respeito às crianças e às suas famílias. Considerando que a ação da Educação Infantil é complementar à da família, é, para tanto, fundamental o diálogo constante e franco também sobre essas questões, para que juntos possam decidir como isso será tratado na perspectiva da garantia dos direitos das crianças. Cabe ainda esclarecer às famílias que as crianças, sejam meninas ou meninos, têm o direito de viver sua infância de forma plena.

Portanto, essa questão deve ser tratada com respeito, considerando as manifestações das crianças e por meio de metodologias variadas, promovendo aprendizagens e desenvolvimento, para que elas exercitem o autoconhecimento, a construção da própria identidade e de uma imagem positiva de si mesma e de seus grupos de pertencimento. Nesse processo, é importante promover discussões em parceria com as famílias sobre variados temas, considerando que o mundo está em constante transformação e se constitui diverso.

2.2.2.3 SAÚDE E AUTOCUIDADO

O documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) apresenta, dentre os doze direitos, o direito da criança à higiene e à saúde. Saúde se constituiu no equilíbrio do bem-estar físico, mental e social. Autocuidado refere-se a cuidar de si, do próprio corpo, ter hábitos de higiene, alimentação saudável, realizar atividades físicas, conhecer e controlar os fatores de risco que levam às doenças.

Como garantir os direitos à higiene e à saúde na Educação Infantil?

Na garantia da saúde biopsicossocial das crianças e adultos, devem ser observados os seguintes aspectos: a limpeza das salas, das quadras, da cozinha, da sala de leitura, das salas de recursos multifuncionais, do ambiente informatizado, da despensa, dos banheiros, do refeitório, dos parques, dos pátios e das áreas externas; a qualidade, a

segurança e higiene de objetos, equipamentos, materiais e brinquedos; a ventilação; a iluminação natural; as interações e a estética dos ambientes.

O espaço precisa ser organizado intencionalmente para que chame a atenção das crianças, com exposições de suas produções em seu campo de visão, de modo a promover a imaginação, propiciar a livre circulação e as interações, “[...] convidando à leitura, à observação, à contemplação do conteúdo exposto, possibilitando a ampliação da sensibilidade estética de quem frequenta esse espaço, principalmente das crianças” (GOIÂNIA, 2019, p. 23). Espaços bem cuidados se tornam ambientes agradáveis de convívio, permitindo as trocas, o contato físico e as interações afetivas.

Para a promoção, a manutenção e o acompanhamento da saúde das crianças, a relação entre famílias e instituições educacionais é imprescindível. Esse diálogo permite aos profissionais o acesso a informações sobre a criança – suas condições de nascimento e de vida, necessidades básicas referentes à saúde, higienização, limpeza dos objetos de uso pessoal da criança, hábitos alimentares, vacinas, horário de sono – a serem consideradas no planejamento das ações educativas e pedagógicas.

Políticas públicas intersetoriais são imprescindíveis, uma vez que há a necessidade de se estabelecer parcerias com outras Secretarias, como a de Saúde, e demais órgãos que poderão respaldar o trabalho realizado com as famílias e as crianças, para assim poder orientar a comunidade educacional, realizar reuniões, palestras, dar esclarecimentos dos serviços básicos de saúde, falar sobre a prevenção de doenças infectocontagiosas e noções de higiene pessoal, bem como oferecer orientação especializada para crianças com dificuldades físicas e/ou psicoafetivas.

É papel dos profissionais observarem de forma atenta as crianças, para, sempre que necessário, orientar as famílias no encaminhamento ao atendimento de saúde disponível. As famílias precisam ser acionadas sempre que as crianças estiverem apresentando dor, febre ou que estejam com sintomas de doenças infectocontagiosas, para que sejam tomadas as devidas providências. Quando as crianças demonstrarem excessiva apatia, tristeza, angústia, ansiedade, euforia ou agitação é importante observar e dialogar com a família sobre essas mudanças de comportamento.

Os profissionais precisam estar atentos às necessidades das crianças, no sentido de cuidar, reforçar e orientar para que elas desenvolvam o autocuidado, cabendo à família também essas ações: informar e orientar sobre lavar as mãos antes das refeições; uso de talheres; mastigação; descoberta e exploração do paladar; incentivo para experimentar todos os alimentos e o hábito de beber água; necessidade da higiene bucal; importância do descanso/sono; entre

outras necessárias para a manutenção da saúde. Enquanto as crianças ainda não sabem realizar essas atividades de maneira autônoma, os profissionais devem auxiliá-las, sinalizando para elas o que será feito, de forma respeitosa e ética.

A apropriação das noções de autocuidado deve ser construída gradativamente, por meio do planejamento intencional do(a) professor(a) acerca dos cuidados com as crianças no cotidiano. É importante ressaltar que o banho também tem caráter pedagógico, devendo acontecer de acordo com as necessidades das crianças e ser promovido tanto pelo(a) professor(a) quanto pelo(a) auxiliar de atividades educativas, a fim de garantir a elas a higiene pessoal, o bem-estar e o aprendizado do autocuidado. Precisa ser um momento prazeroso, de apropriação e ampliação de conhecimentos sobre o próprio corpo e o autocuidado.

Em síntese, as ações promovidas no ambiente educacional, progressivamente, precisam possibilitar a construção de hábitos de higiene e de uma alimentação saudável, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia da criança.

2.2.2.4 QUADRO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

O quadro de objetivos do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos estão agrupados pelas seguintes categorias:

- Cultura Corporal;
- Sexualidade na Infância;
- Saúde e autocuidado.

No Quadro 9, a seguir, estão descritos os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências em questão. Cabe ressaltar que tais objetivos devem ser trabalhados, na instituição, de forma complementar e contínua entre os grupos por faixa etária.

Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos

Categorias	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	<p>(EI01CG01)</p> <p>Movimentar as partes do corpo para expressar desejos, necessidades e emoções.</p>	<p>(EI02CG01-A-GYN)</p> <p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano, quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI02CG01)</p> <p>Apropriar-se de gestos e movimentos da cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p>	<p>(EI03CG01-GYN)</p> <p>Construir progressivamente a confiança nas possibilidades de movimentação do corpo, aprendendo a utilizar combinações de movimentos: andar e puxar, lançar e pegar, andar e quicar a bola, empurrar e carregar, correr e lançar, dentre outros.</p> <p>(EI03CG01)</p> <p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
Cultura Corporal	<p>(EI01CG02-A-GYN)</p> <p>Experimentar e realizar brincadeiras e interações que possibilitem o arrastar, o empurrar, o engatinhar, o abaixar, o levantar, o apoiar, o andar, por meio da exploração de brinquedos, objetos e diversos materiais estruturados e não estruturados, em diferentes espaços, utilizando colchonetes, obstáculos etc., com os pares, os adultos e também sozinhos, por meio de brincadeiras livres.</p> <p>(EI01CG02)</p> <p>Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p>(EI02CG02- A-GYN)</p> <p>Explorar as possibilidades de movimentos demonstrando controle e adequações do uso do próprio corpo e criar e adequar movimentos diante de situações diversas, vivenciadas no espaço da instituição.</p> <p>(EI02CG02-A)</p> <p>Desenvolver noções de equilíbrio e lateralidade, ao movimentar-se de um lado para outro, andar sobre um traçado, em situações de deslocamentos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02)</p> <p>Deslocar o corpo no espaço, orientando-se por meio de noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p>(EI03CG02-A)</p> <p>Desenvolver o equilíbrio, a lateralidade e o ritmo, demonstrando adequação do uso do próprio corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, demonstrando controle motor.</p>

Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos (continuação)

Cultura Corporal	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e desencaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05-A-GYN) Coordenar os movimentos, em relação a si mesmo, ao outro e aos espaços em situações diversas, tais como: participar da organização da sala, ajudar a guardar os brinquedos nos locais corretos. (EI02CG05-A) Desenvolver habilidades motoras, em situações variadas, como no uso da tesoura sem ponta, do lápis, do pincel, descascar de forma manual, amarrar os cadarços ou calçar chinelos/sandálias, abotoar e desabotoar a roupa etc. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05-A) Coordenar os movimentos em relação a si mesmo, ao outro e ao espaço, em situações diversas, tais como: guardar os pertences na mochila, vestir-se sozinho, participar da organização da sala etc. (EI03CG05) Coordenar habilidades manuais (recorte, modelagem, pintura, colagem, desenho, dobradura etc.) no atendimento adequado aos interesses e necessidades, em situações diversas.
	(GO-EI01CG06) Participar e observar brincadeiras livres e dirigidas que explorem movimentos amplos, em outros ambientes da instituição que não seja a própria sala: parque, corredores, pátios, outras salas.	(GO-EI02CG06) Conhecer, experimentar e realizar brincadeiras que permitam correr, pular, saltar, escalar, rolar, subir, escorregar, balançar, equilibrar etc., nos diferentes espaços da instituição e fora dela.	(GO-EI03CG06) Propor variações nas regras das brincadeiras de seu repertório – pique-pega, amarelinha, pique-esconde, circuitos – e vivenciá-las em diferentes espaços, dentro e fora da instituição, considerando as diferenças físicas, emocionais e culturais de cada um. (EI03CG06 – GYN) Estabelecer relações nas brincadeiras que produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo físico e sociocultural.

Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos (continuação)

Sexualidade na Infância	(GO-EI01CG10-A-GYN) Conhecer e reconhecer o próprio corpo nos momentos do banho, trocas de fraldas, das brincadeiras, dentre outros, aprendendo a nomear as partes do corpo.	(GO-EI02CG10-A-GYN) Conhecer o corpo e suas funções, identificando e nomeando as partes, na exploração de vídeos, músicas, brincadeiras, banho, histórias, textos informativos, esqueletos humanos etc., considerando os conhecimentos que as crianças possuem	(GO-EI03CG10-A-GYN) Identificar, compreender, conhecer e ter acesso à estrutura do corpo humano, os principais sistemas e seu funcionamento, em situações significativas.
	(GO-EI01CG11) Participar de situações que favoreçam o autocohecimento do próprio corpo: pesar, medir etc.	(GO-EI02CG11-A-GYN) Identificar e reconhecer no banho e brincadeiras as partes do corpo e atentar-se a sinais físicos para atender às necessidades fisiológicas (sono, sede, fome, urinar, defecar). (GO-EI02CG11) Medir e registrar, com o auxílio do(a) professor(a), variadas formas de peso, altura, idade etc., em diferentes períodos do ano, comparando os dados coletados.	(GO-EI03CG11) Reconhecer o próprio crescimento por meio do levantamento de dados referentes ao peso, altura, idade etc., acompanhando as transformações corporais.
	(EI01CG13-GYN) Experimentar as sensações de bem-estar, de segurança, de calma, de acolhimento e de satisfação com o próprio corpo, por estar saciado, aquecido, confortável e livre para observar e explorar o ambiente, compreender a importância do respeito ao próprio corpo e ao do outro, compreendendo o que é público e o que é privado.	(EI02CG13-GYN) Identificar e nomear as necessidades básicas relacionadas à fome, sede, excreção, sensação de frio e calor, de carinho e aconchego, buscando o controle e a satisfação dessas necessidades, compreendendo a importância do respeito ao próprio corpo e ao do outro, compreendendo o que é público e o que é privado	EI03CG13-GYN) Identificar e nomear as necessidades (fome, sede, afeto, dentre outros) e sensações (frio, calor, ansiedade, dentre outros) manifestadas corporalmente, compreendendo a importância do respeito ao próprio corpo e ao do outro.

Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos (continuação)

Saúde e autocuidado		(GO-EI02CG07) Perceber limites e possibilidades do corpo na movimentação e coordenação, utilizando a força, a velocidade e a resistência em deslocamentos, brincadeiras etc.	(GO-EI03CG07) Ampliar as possibilidades de movimentação e coordenação, controlando a força, a velocidade e a resistência nas atividades das diferentes possibilidades da cultura corporal, como a dança, os jogos, as brincadeiras, o teatro.
	(GO-EI01CG08) Vivenciar, com adultos e crianças, situações de cuidados com a saúde e a prevenção de doenças – tomar banho de sol, experimentar novos alimentos, higienizar as mãos antes de pegar algum alimento etc.	(GO-EI02CG08) Reconhecer os cuidados necessários para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças – evitar colocar mãos e objetos na boca, lavar e assoar o nariz, não compartilhar objetos de higiene pessoal etc.	(GO-EI03CG08-A-GYN) Praticar com autonomia hábitos de higiene e cuidados para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças – cobrir o nariz e a boca ao tossir e espirrar etc.
	(GO-EI01CG09) Perceber o próprio corpo e o do outro, a partir da exploração dos sentidos: paladar, olfato, audição, visão, tato, explorando materiais variados – gelatina, terra, gelo, água em diferentes temperaturas, lixa, feltro, plástico bolhas etc.	(GO-EI02CG09) Experimentar e identificar as sensações causadas em si e no outro, por meio dos sentidos: olfato, audição, visão, tato e paladar, na utilização de brinquedos, materiais e objetos.	(GO-EI03CG09) Descobrir e nomear sensações, tais como: repulsa, surpresa, cócegas, ansiedade, medo, satisfação etc., causadas em si, aliadas aos sentidos: olfato, audição, visão, tato e paladar, nas mais variadas situações.
	(GO-EI01CG12) Experimentar diferentes alimentos, servidos de variados modos: líquido, pastoso, sólido.	(GO-EI02CG12) Degustar e diferenciar variados tipos, texturas e sabores de alimentos, aceitando um cardápio variado por meio de atividades diversas.	(GO-EI03CG12) Demonstrar conhecimento sobre a importância de uma alimentação balanceada, em quantidade e qualidade, sabendo selecionar e servir os alimentos saudáveis que lhes forem oferecidos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018) e Equipe de currículo ampliada de Goiânia.



traços

sons, cores &

formas



2.2.3 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

O Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas tem como foco possibilitar às crianças vivências e experiências que ampliem seu repertório cultural e artístico, bem como o desenvolvimento de sua capacidade de expressão nas linguagens da arte: artes visuais, música, dança, teatro e audiovisual. A seguir, serão descritos os conceitos relativos a cada palavra que compõe o título deste Campo de Experiências.

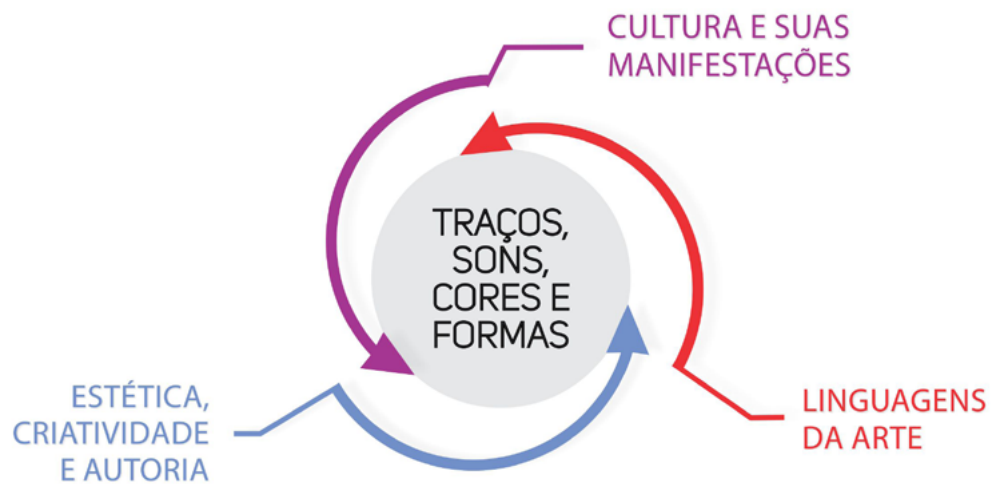
Sendo assim, Traços referem-se às marcas, às linhas, aos riscos, aos esboços delineados pelo sujeito no exercício da ação-pensamento em diferentes suportes (papel, tela, corpo, areia, terra) e a partir de variados materiais (giz de cera, lápis de cor, graveto, pincel, pena). Consistem num movimento corporal em uma superfície, que delinea os percursos investigativos de quem o traçou, deixando vestígios e marcas para serem lidos por outros.

Os Sons são as vibrações que se propagam pelo ar através de materiais sólidos, líquidos e/ou gasosos. Permitem aguçar o sentido da audição e a percepção, explorando as possibilidades sonoras, como o do próprio corpo, da natureza e dos objetos.

As Cores dizem respeito à percepção visual da luz refletida ou absorvida pelos objetos. Perpassam a constituição social humana, por serem carregadas de simbolismos, sentidos e significados.

As Formas se referem ao aspecto físico e próprio de objetos e seres, como as formas geométricas, e também à maneira como o ser humano realiza suas criações artísticas ao perceber o mundo.

Essas quatro palavras, portanto, indicam determinados conhecimentos que devem ser considerados pelo(a) professor(a) no planejamento da ação educativa e pedagógica, como estão representados no infográfico a seguir.

Infográfico 4 – Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas

Fonte: Equipe de currículo ampliada de Goiânia

Os elementos representados no infográfico anterior estão definidos de acordo com a proposta político-pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014)*, e a ementa da BNCC (BRASIL, 2017), como mencionado nos outros campos, cujo texto foi transcrito, na íntegra, no Quadro 10.

Quadro 10 - Campo de Experiências 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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017, p. 39)

Conforme o que é estabelecido no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), é preciso desenvolver um trabalho pedagógico que possa garantir as seguintes experiências às crianças da Educação Infantil:

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

[...]

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;

[...]

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;

[...]

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.

Assim, é com base nos documentos citados que serão abordadas as questões relativas às culturas e suas manifestações, à estética, à criatividade e autoria, e às linguagens da arte, articulando os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento com este Campo de Experiências, conforme é apresentada na publicação Campos de Experiências: Efetivando os direitos e as aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p. 53).

CONVIVER e fruir as manifestações artísticas e culturais de sua comunidade e de outras culturas — artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.

BRINCAR com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais.

EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais.

PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano como o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.

EXPRESSAR emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando e encenando.


CONHECER-SE no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

Importante ressaltar que esses direitos devem ser assegurados na efetivação das ações educativas e pedagógicas propostas na instituição educacional.


2.2.3.1 CULTURA E SUAS MANIFESTAÇÕES

A cultura é a materialização dos processos de humanização dos sujeitos dentro de uma sociedade, é o conjunto de criações fundadas na tradição, expressas por um grupo ou indivíduo. A relação do ser humano com esse mundo cultural não se dá de maneira direta, mas em uma relação mediada por instrumentos e signos. Tais relações acontecem dentro de um grupo social, primeiramente no âmbito familiar e, posteriormente, em outros que indicam, delimitam e atribuem significado às ações do homem no mundo físico e sociocultural.

A apropriação da cultura não acontece somente de maneira formal, ela é transmitida para as gerações seguintes em situações do cotidiano: em conversas, em ações diárias, em festas ou comemorações, entre outras. Toda sociedade possui um conjunto de valores, o qual foi construído ao longo de sua história e deve ser compreendido e respeitado. Dessa forma, é errônea a ideia de que existem pessoas com menos ou mais cultura, ou mesmo, a ideia de culturas inferiores ou superiores. Assim, pode-se afirmar que a cultura



[...] é complexa, plural e se materializa sob inúmeras formas e organizações, não devendo haver hierarquia entre elas, pois não há cultura melhor ou superior a outra. Existem diferentes culturas e todas têm sua importância. Elas possuem um caráter dinâmico, não estático, influenciando e sendo influenciadas pelo fato de que todas as pessoas e todos os grupos sociais possuem e produzem cultura, a partir de elementos específicos e também do entrecruzamento entre diferentes culturas. (GOIÁS, 2018, p.117)



Conhecer e reconhecer-se como participante de uma cultura é integrar-se com as raízes de sua própria história, tendo com isso a percepção de quem se é no mundo e de que a formação cultural do ser humano contribui no exercício de suas ações e decisões atuais e futuras. Essas relações entre as referências pessoais, fundamentadas nas experiências individuais, e as referências culturais, nascidas no convívio com a cultura de seu entorno, leva o ser humano a elaborar sentidos e significados, construindo sua bagagem cultural.

Nesse sentido, o ser humano e a cultura se constituem em um constante movimento, desde os primeiros anos de vida, sendo que ele é produto e produtor de cultura, ou seja, é sujeito neste contexto e se humaniza ao interagir com a cultura e ao se relacionar com outros sujeitos de diferentes culturas e sociedades. Segundo Mello (2004, p. 136), “[...] o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com outras pessoas [...] com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso.”

A criança está imersa em um mundo cultural, social, tecnológico, midiático e, ao interagir com esses diferentes elementos, se humaniza, se forma, aprende e se desenvolve. Mello e Singulani (2014, p. 887), apoiadas na teoria histórico-cultural, destacam que o processo de humanização é um processo complexo e que, por isso, se faz necessário que na Educação Infantil sejam organizadas “[...] situações que possibilitem o desenvolvimento infantil, o que implica promover o acesso das crianças à cultura sem retirar delas o protagonismo da atividade.” Ao se humanizar, ao construir sua identidade, o sujeito se apropria da cultura do outro, deixa marcas de sua cultura e produz novas culturas, pois “[...] toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações” (BARBOSA, 2008, p. 72).

Antes de saber escrever, o ser humano expressa e interpreta o mundo e suas particularidades pela linguagem oral. Dessa forma, constrói os seus modos de conhecimento com a coletividade, agrupando, excluindo ou agregando aspectos próprios às novas gerações, formando-se um ser cultural. Assim, enquanto vive a cultura, o ser humano produz e se manifesta no mundo. Essa forma de expressão humana é o que chamamos de manifestações culturais.

Essas manifestações culturais fazem parte do cotidiano e estão socialmente presentes na vida do ser humano, em sua memória, história e identidade. A percepção de ser participante na produção e apreciação de manifestações culturais, requer práticas de sujeitos ativos dentro da sociedade, uma vez que tais manifestações são elaboradas por e para os membros de um grupo.

O Brasil, como um país heterogêneo em sua formação, possui uma diversidade étnica e cultural. É na diversidade das culturas que o país construiu e constrói sua população. Essas características que regem a organização social nos grupos e regiões distintas acabam por criar uma identidade cultural ao povo brasileiro, sendo que essa diversidade precisa ser conhecida e entendida. Para Oliver (1985, p. 81) “[...] é justamente no processo de apropriação de manifestações culturais e sua subsequente transformação em símbolos de identidade nacional que reside uma das peculiaridades da dinâmica cultural brasileira.”

O Centro-Oeste, e sua localização dentro do território brasileiro, tem em sua concepção histórica e cultural o entrecruzamento de diversas culturas, as que já pertenciam ao território e as outras culturas que vieram com os povos originários de várias partes do Brasil e do mundo. Em Goiás não foi diferente, dentro da historicidade goiana, à medida que os povos chegavam, acabavam por compor, através de seus traços culturais e identitários, as manifestações culturais goianas. Essas práticas culturais se referem desde ao modo de ser do povo goiano, suas vestimentas, costumes e hábitos, até a maneira como ocorre a estruturação social das cidades.

Dessa forma, as manifestações culturais presentes dentro da cultura, na cidade de Goiânia, perpassam os aspectos religiosos, as tradições populares e os elementos simbólicos de diversas culturas. São exemplos de manifestações culturais goianienses: festejos populares e romarias, como a folia de Reis, as festas do Rosário e festas juninas; lendas e causos, difundidos em sua maioria pela tradição oral e passados de geração em geração; danças folclóricas, como a catira e o tambor; a culinária, com o tradicional empadão goiano, frango com pequi, os alimentos à base de milho, como pamonha, curau, entre outros.

As crianças constroem sua história pessoal, inicialmente, pela cultura familiar. Esta, construída com seus pares “[...] constituída por valores, códigos próprios, formas específicas da compreensão da realidade que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (SALLES e FARIA, 2012, p. 57). Ao afirmarmos a criança como cidadã de direitos, considera-se sua origem e sua história, e a garantia de oportunizar sua participação nas manifestações da cultura da sociedade.

As manifestações culturais revelam-se em material e imaterial, sendo que a material envolve as produções culturais que resultam em objetos físicos, por exemplo as construções, as obras de arte – pintura e escultura, o vestuário de um povo, os utensílios típicos etc. A cultura imaterial se refere aos elementos que não tem um resultado material, como as festas populares, os saberes e valores partilhados pelo grupo social, a música e a dança, lendas e o “jeito de ser” de uma população.

Nesse contexto, a cultura é mais que um mecanismo cumulativo, transmitido entre gerações, ela é dinâmica e se constitui primeiramente no meio familiar, fazendo parte da formação integral do ser humano. A criança, nesse contexto, é produtora e participante da cultura, pois traz consigo as histórias e os conhecimentos do meio em que vive. Logo, é formada por diversas manifestações culturais, as quais são transmitidas e significadas inicialmente pela família, o primeiro grupo cultural ao qual a criança pertence.

Diante da diversidade cultural e de suas manifestações, o que é necessário garantir às crianças na Educação Infantil?

A Educação Infantil deve propiciar às crianças o conhecimento sobre as culturas regionais, brasileiras e mundiais. É importante que as crianças tenham a oportunidade de se relacionar com as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade, por meio de textos, imagens, vídeos, fotografias, artefatos, jogos, brincadeiras, sons, movimentos e danças; com diferentes pessoas, de idades variadas, tanto na instituição educacional quanto em outros espaços – feiras, parques, teatros, museus, cinemas, circos, bibliotecas, pois suas descobertas compõem o seu repertório cultural. Como afirma Meserani (1986, p. 17), o repertório cultural é

Arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social [...] tem recorrência no conceito de memória, de imaginação e, em última instância, no de conhecimento. Mas é importante ter sempre presente o aspecto dinâmico desses conceitos.

Ao pensarmos na interação das crianças com a cultura, faz-se necessário considerar o contato, a apreciação, o conhecimento e a apropriação dos diferentes objetos da cultura humana, tendo em vista que a criança nasce em um mundo com diferentes objetos culturais produzidos pelos seres humanos (artefatos). Portanto, se apropriar desses objetos é fundamental para participar da cultura e para se compreender as diferentes manifestações artísticas e culturais. Segundo Mello (2007, p. 87),

Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana [...] é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. [...] Essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional [...] por pessoas mais experientes.

Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) se coloque como sujeito sensível e aberto, percebendo as diferentes formas das crianças se expressarem, bem como “[...] sua gramática tão peculiar, sobre a qual ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer” (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 33)

2.2.3.2 LINGUAGENS DA ARTE


O surgimento da arte se confunde com o surgimento da própria humanidade, uma vez que os seres humanos sempre produziram arte, em suas variadas manifestações. Ela se constitui a partir de percepções, emoções e ideias, por meio de expressão, criatividade e imaginação. A arte é resultado de pesquisas, estudos e tentativas, compondo-se em um conjunto de procedimentos usados para realizá-la, conferindo a ela significado único e particular.

A arte constitui-se como importante processo que possibilita aos sujeitos conhecer e explorar o mundo físico e sociocultural, além de conhecer-se. Ao explorar o corpo, os espaços e a multiplicidade de materiais, a criança o faz traduzindo sua forma de expressar seu pensamento, seu desejo e suas insatisfações. Por exemplo, quando a criança define a cor que deseja utilizar para pintar seu corpo, o modo como se movimenta ao dançar, ao escolher uma canção e ao encenar (GOBBI e PINAZZA, 2014). Portanto, a criança se expressa em um movimento de liberdade artística.


Enquanto criação humana, a arte expressa valores relacionados a determinado contexto que a faz surgir. Assim, pode-se afirmar que as linguagens da arte expressam conhecimentos e valores históricos, sociais e culturais, os quais potencializam a imaginação e a criatividade dos sujeitos, num movimento de “registro do que está sendo vivido, observado e aprendido” (MOURA, 2006, p. 64). Na formação de sua história, o ser humano utiliza diversas linguagens da arte, entre elas as artes visuais, a música, a dança, o teatro e o audiovisual.

As artes visuais compõem, junto a outros elementos, o processo de criação artística, cuja designação refere-se ao conjunto de processos e produtos artísticos culturais que tem a expressão visual como forma de comunicação. Alguns exemplos das artes visuais são: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, fotografia, artes gráficas, entre outros. As linhas, cores, texturas e volumes propostos nas artes visuais possibilitam aos sujeitos conhecer, reconhecer, fazer leituras do mundo e dar sentido a ele.

O desenho é um elemento importante que compõe essa linguagem da arte. É composto pela variação de traços, de apropriações e empréstimos de imagens do mundo. O ato de desenhar é uma forma de ação e de expressão, conforme expõem Cunha e Carvalho (2017, p. 77).




O ato de desenhar é uma linguagem importante a ser constituída na infância. Com o desenho, as crianças podem expressar outras formas de olhar, imaginar, pensar e sentir o mundo à sua volta. Enquanto desenhavam, relembram, dialogam, narram, fantasiam, planejam. Com isso, é possível perceber como elas pensam sobre a cultura, a história e a sociedade, caracterizando seu ponto de vista e deixando marcas por meio do seu traçado.




Nessa perspectiva, é importante que não se procure nos desenhos das crianças, da Educação Infantil, figuras preestabelecidas pelo adulto ou a destreza, o uso de certas cores e habilidades técnicas de quem desenha formas próximas à “perfeição”, tão pouco o veja apenas como uma maneira de aprimorar a coordenação motora fina, como expressão do desenvolvimento psicológico ou um instrumento para diversos fins. Ao contrário, é importante olhar com atenção os traçados e demonstrar interesse em dialogar sobre as produções das crianças. Assim, deve-se criar condições para que elas inventem e busquem novos desafios no ato de desenhar, fotografar, pintar, bem como no uso de materiais diversificados, como pincéis de diferentes espessuras, giz, tintas variadas, lápis coloridos, papéis de diferentes tamanhos e formatos, quadros, paredes etc.

A linguagem musical também contribui para ampliar as experiências das crianças, pois é constituída por signos sonoros, melodias, ritmos, tons, processos de composição, improvisação e interpretação. Não somente pelo uso da voz, mas também dos sons que as partes do corpo, instrumentos musicais e objetos podem produzir.



A linguagem musical consiste em combinações entre sons e silêncios que adquirem sentido e significado de acordo com os contextos, as interações estabelecidas, a sensibilidade subjetiva, os saberes, os valores e os demais elementos que compõem dada cultura. A produção na linguagem musical perpassa pela experimentação, percepção, reprodução e criação dos diversos materiais sonoros. (GOIÁS, 2018, p.118)




Dessa forma, as vozes das crianças, os ruídos, os instrumentos musicais, as músicas ouvidas e cantadas, as falas, entre outros sons e silêncios, compõem o ambiente da instituição educacional. É importante ressaltar que a música presente no cotidiano da Educação Infantil deve ser compreendida como produção cultural e não em uma perspectiva


reducionista, que cerceia a criatividade ou até mesmo disciplina as crianças.

A Educação Infantil precisa ampliar o repertório musical das crianças, oportunizando a apreciação de diferentes gêneros e estilos musicais, como o clássico, jazz, MPB, música eletrônica, sertanejo, rap, rock e samba, por meio de gravações, projeções de DVD, dentre outros. As ações que envolvem essa linguagem podem ser enriquecidas quando as crianças têm a oportunidade de assistir apresentações musicais em shows, orquestras, corais, óperas etc. Portanto, é essencial que o repertório musical dos sujeitos, crianças e adultos, seja constituído pela apreciação e o contato com diferentes estilos musicais.

O teatro e a dança são possibilidades das crianças viverem a arte em uma perspectiva de integração com outras linguagens, como a corporal e a verbal, e assim perceberem a dimensão cultural, estética e artística presentes nessas manifestações.



O teatro é uma arte composta de uma multiplicidade de formas expressivas, perpassando por linguagens da arte como a dança, as artes visuais, a música, etc. e se constitui de elementos tais como: tempo, espaço, personagens, plateia, cenário, iluminação, figurino, sonoplastia. O teatro é fundamentado na performance, realizada por um ator ou um conjunto de atores em um palco ou algo semelhante, em que se interpreta uma história ficcional ou não. Ele só se realiza plenamente em cena, com a presença do público, já que o espectador é coautor da obra, pois a contemplação é também um ato de criação, especialmente no teatro. (GOIÁS, 2018, p.118)



A linguagem teatral promove a ampliação do olhar estético sobre a realidade social, cultural e artística de um contexto. Ao explorar as possibilidades cênicas, bem como seus elementos – tempo, espaço, personagens, plateia, cenário, iluminação, figurino e sonoplastia, a criança tem a oportunidade de exercitar sua capacidade expressiva, comunicativa e estética (CANDA, 2010). Assim, é necessária a participação da criança, com autonomia e autoria, nos processos criativos que a linguagem do teatro proporciona, por meio do respeito às suas especificidades nas apresentações teatrais. Mais que o produto – apresentação, é preciso dar atenção às possibilidades criativas que são vividas pelas crianças ao longo do processo.

Além de participar na instituição educacional de produções e apresentações que envolvem a linguagem teatral ou de assistir a outras pessoas se apresentando, é importante conhecer o teatro e assistir aos espetáculos nesse

espaço, pois favorece a apreciação e a ampliação do repertório cultural das crianças. No teatro, elas podem conhecer os elementos que o compõem – o palco, as cortinas, a iluminação, as cadeiras, o figurino, a sonoplastia, a atuação dos atores, bem como o movimento corporal envolvido na apresentação teatral.

A dança também é considerada uma importante linguagem nos processos de criação e expressão das crianças. Ao brincar com os braços, com as pernas, com os dedos das mãos e dos pés, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas criam oportunidades de movimento e tomam consciência do próprio corpo e dos espaços. Para Marques (apud GOBBI e PINAZZA, 2014)

os corpos que dançam podem vivenciar possibilidades de criação, de autoria, de protagonismo, [...] construindo redes de relações sociais, [...] ou seja, as dimensões culturais, políticas e sociais estabelecem relações diretas com o ser, construindo seu corpo, seus hábitos, atitudes e valores. (p. 74)

Na dança, o corpo se movimenta produzindo sensações e expressando sentimentos diversos, o que possibilita a criação de movimentos e coreografias a partir de ritmos variados, capazes de ampliar a percepção da criança sobre si mesma e sobre o mundo em que está inserida. Assim, na Educação Infantil, é preciso considerar “uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão” (ALMEIDA, 2016, p. 35).

A dança é uma das formas de expressão e comunicação humana, que envolve o pensamento e o sentimento do corpo, articula cognição e sensibilidade. Como manifestação individual e/ou coletiva, produto cultural e de apreciação estética, colabora para a compreensão do corpo e de suas capacidades de se movimentar, expressar, comunicar e se relacionar com os outros. (GOIÁS, 2018, p. 118)


Articular a construção dessa linguagem requer a contextualização histórica e cultural da dança dentro de nossa sociedade. A construção desse conhecimento, a partir de movimentos, ritmos e marcações, aproxima as crianças da cultura local, por exemplo ao conhecerem danças como a catira, o vilão e o tambor.

Nesse sentido, a instituição educacional pode buscar informações quanto à participação de alguma família em manifestações culturais que envolvam


a dança ou se há na comunidade local algum grupo de dança, para convidá-los a se apresentarem para as crianças, dando a elas oportunidade de observar os preparativos que precedem uma apresentação e entender, como se escolhe o figurino, se monta o cenário ou sobre a aparelhagem utilizada.

A dança, na Educação Infantil, deve valorizar a descoberta e a livre criação, e não a padronização de gestos e movimentos repetitivos, que dão ênfase somente ao produto final, limitando a ação criativa das crianças. Assim, a participação das crianças no processo de criação de danças como forma de expressão e de ampliação de repertório deve ser incentivada no espaço educacional.

O fazer artístico se revela nas linguagens da música, do teatro e da dança, bem como na linguagem audiovisual, a qual possui



[...] caráter híbrido, é composta por elementos sonoros - palavra, música, som - e visuais - forma, cor, textura, imagem, movimento etc. Diz respeito aos signos a serem percebidos simultaneamente pela visão e pela audição. Trata-se de um conjunto de códigos compartilhados pelas linguagens verbal, sonora e visual, que pode ser captado e difundido por meio de imagens e de sons, combinados de diferentes maneiras. Também se compõe pelas relações que se estabelecem entre esses elementos/signos, tanto por quem produz como por quem aprecia a obra, em seus variados suportes: internet, cinema, televisão, clip, torpedos etc. (GOIÁS, 2018, p. 118)



A linguagem audiovisual torna possível conhecer lugares distantes, conversar com outras pessoas, mesmo que elas estejam em outra cidade, estado ou país, conhecer músicas, hábitos e costumes, línguas, vestimentas e organizações sociais. Ou seja, o audiovisual possibilita conhecer outras culturas, por meio, por exemplo, de programas de televisão, de propagandas veiculadas em sites, de jogos digitais, de filmes no cinema e de vídeos. Ela contribui nos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, portanto, na ampliação de seus repertórios.

Na linguagem audiovisual são processadas simultaneamente as fontes visuais e auditivas onde os significados provêm interação de diversificados elementos imagéticos e sonoros, que se adéquam e realizam assim uma linguagem de síntese que gera no espectador, uma experiência unificada, possibilitando experiências perceptivas múltiplas, provocando a imaginação e conferindo à afetividade um papel de mediação do real. A linguagem audiovisual determina aspectos indispensáveis de teor imaginativo e afetivo na percepção e interpretação do objeto comunicado. (SILVA, BERTOMEU e BERTOMEU, 2014, p. 270)

Na Educação Infantil, a produção de vídeos é importante para que adultos e crianças registrem seus olhares, percepções, sentimentos e conhecimentos, oportunizando a criação de um produto audiovisual que pode ser compartilhado com diferentes sujeitos, as próprias crianças, a instituição e as famílias.

2.2.3.3 ESTÉTICA, CRIATIVIDADE E AUTORIA

A estética é compreendida como a “[...] ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade, que é perpassada pela mediação cultural” (CANDA, 2010, p. 41), e como uma possibilidade de conhecimento pelo sensível, pelos sentidos e pelas sensações. A autora discute tal conceito partindo da etimologia da palavra, originado do grego *aisthétós*, que significa “percebido pelos sentidos”.


Soares (1995), ao conceituar estética, apresenta quatro aspectos inter-relacionadas para defini-la. A primeira diz respeito à apreciação e à emoção em determinadas circunstâncias, ligadas ou não à arte. A segunda articula a teoria e a prática nos processos de representação e criação artística. A terceira se refere à investigação e ao estudo, tanto de obras de arte quanto de outras produções, analisando, por exemplo, objetivos, temáticas, técnicas e influências culturais. Por fim, o quarto aspecto aponta a estética relacionada à organização e à intervenção dos sujeitos na realidade cotidiana, em situações como: decidir que letras usar em um cartaz, cuidar do corpo, mudar a cor do cabelo ou pintar as unhas; definir o estilo de roupa que melhor lhe representa; buscar harmonia ao arrumar flores em um vaso; selecionar e organizar a mobília nos diferentes espaços da casa; pintar as paredes, entre outras.

Assim, a estética se revela e se manifesta no modo como os sujeitos veem, percebem e se relacionam com o mundo, a forma como o apreendem, seja pela experiência prática, com o interesse voltado à função e utilidade dos objetos, seja em situações mais complexas, como a produção de uma obra de arte, por exemplo (DUARTE JUNIOR, 1991).


No momento em que o ser humano se apropria e se expressa no mundo, ele estabelece uma relação estética com o que o cerca. Ao utilizar-se de instrumentos, de sistemas de linguagem e representações, os sujeitos interagem por suas falas, gestos, cores, grafismos e outros, exteriorizando sua subjetividade a partir de um olhar estético.

Nesse sentido, ela perpassa um conjunto de relações significativas e universais da vida cotidiana. Por isso, é importante que o sujeito participe de práticas sociais que possibilitem o acesso a diversas imagens, sons e movimentos, num processo de construção do olhar estético, elaborando sentidos e significados no e com o mundo, pela interação com a realidade, e construindo seu repertório. Nesse contexto, como aponta Canda (2010), é importante diferenciar a estética e o bom gosto, a forma e o belo, pois a estética não está presente só no que é estabelecido socialmente como padrão de beleza, quer seja do corpo, das construções arquitetônicas, das vestimentas, das mobílias etc. De forma mais ampla, a estética está relacionada às referências que cada sujeito acumula ao longo de sua vida, por meio de suas vivências e experiências em diferentes contextos, por isso, é diversa e plural, não podendo ser reduzida a um padrão.

Duarte Júnior (2001, p. 211), ao discutir sobre estética e sua relação com o contexto educacional, apresenta o conceito da educação do sensível, como



[...] algo mais que um simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisa.



O autor pontua que a criança olha, ouve, toca, cheira e se move, sente, pensa e experimenta, desenha com o corpo, canta com o corpo, cheira com o corpo, sorri com o corpo. Assim, o corpo para a criança é pensamento e ação. Tudo aquilo que é captado de maneira sensível pelo corpo, carrega em si uma organização, um sentido e um significado.

Desse modo, é importante possibilitar à criança a educação do olhar, do ouvir, do paladar, do tocar, na compreensão crítica sobre os traços, os sons, as cores e as formas, na construção do conhecimento pelas diferentes linguagens da arte, para que ela possa interagir no mundo de diferentes formas (SANTOS, 2015). Assim, na Educação Infantil é importante proporcionar ações para que as crianças explorem os sentidos, por meio de encontros significativos com a arte. Isso pressupõe o exercício da pesquisa e da reflexão por parte do(a) professor(a), de modo a considerar a cultura da comunidade, compreendendo o contexto histórico e social da instituição educacional, ampliando, diversificando e complexificando seu próprio repertório, bem como suas concepções sobre a arte. Porque “[...] o que faz a gente sentir [...] emoção diante de uma música e não de outra, de uma imagem e não de outra, tem a ver com o que se viveu na infância, com o que se aprendeu em casa ou na escola” (COSTA, 2004, p. 23).

A arte é uma atividade humana que favorece o desenvolvimento dos sentidos, conseqüentemente o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade. É pela escuta, o toque, o olhar e o contato com diferentes materiais que as crianças, desde bebês, encontram no desconhecido outras maneiras de se expressarem e interagirem no e com o mundo, com as pessoas e com tudo que as cercam.

A sensibilidade, então, é a capacidade de perceber e interpretar o mundo num movimento de atenção aos objetos, materiais, fatos, fenômenos, situações, bem como ao modo de se colocar diante do que lhe é familiar ou o que lhe é estranho ou desconhecido. Nesse exercício de compreensão do mundo, as crianças encontram “múltiplas formas de olhar uma mesma situação” (PILLAR apud BARBOSA, 2002, p. 74)

A criança, ainda em gestação, vive o mundo por meio das sensações, da linguagem verbal e não verbal, das diferentes temperaturas, texturas, sabores, palavras, gestos, sons, choros e movimentos, produzindo sentidos, conhecimentos e culturas. Suas formas de expressar e apreender o mundo físico e sociocultural pelos sentidos são constituídas nas interações, na participação em situações cotidianas e diversificadas, na exploração de objetos, de brinquedos e tecidos com cores, formas, texturas e tamanhos diferentes; na percepção de sons produzidos pelo seu corpo e pelo do outro, pela natureza (barulho da chuva, dos passarinhos, do vento etc.); na música cantada por adultos ou crianças que lhes são próximos, ou ainda tocadas por meio da televisão, aparelho de som, computador, gravadas em pen drive, CD ou DVD; na observação de imagens em 3D ou 4D e de realidades virtuais; na identificação de cheiros e sabores,

para que aprendam a aguçar os sentidos, prestando atenção aos detalhes.

O desenvolvimento da estética e da sensibilidade, por meio de variadas situações exploratórias, envolvendo as práticas sociais e a arte, possibilitam à criança a constituição de um repertório cultural que servirá de referência para os seus processos criativos. Estes, acontecem pela e na materialidade do fazer, ou seja, elas precisam viver as manifestações artísticas e culturais para desenvolver a criatividade, porque para as crianças, “[...] a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é, senão o real. Criar é viver, para a criança” (OSTROWER, 1987, p. 127).

Para Ostrower (1987), a criatividade manifesta-se na capacidade de criar elementos novos, de fazer novas combinações, é um potencial inerente ao ser humano, que em cada época se vale do que já foi produzido pela humanidade ao longo do tempo para realizar seus processos de inventar e criar. A criação é, portanto, um exercício de redimensionar, alterar, transformar o velho em novo, atribuindo outros sentidos e significados ao que já existia, ou ainda produzindo algo inédito. Assim, autoria se traduz em possibilidades de participação, assim como em expressão das crianças, as quais deixam “[...] de ser apenas destinatárias do conhecimento para assumirem seu papel de co-autoras” (LEITE, 2004, p. 8). Ao deixarem as marcas de seu olhar, as crianças revelam seu modo de apreender o mundo e de codificá-lo, combinando e variando o já existente com algo novo, ou seja, são capazes de exercitar a criatividade e a autoria.

O ato de criar não se detém somente a um produto final, mas encontra sentido e significado no desencadear da ação da criança pela experimentação, pelo manuseio, pela manipulação e pela transformação de materiais e objetos que podem ser naturais, como sementes, gravetos, carvão, terra e retalhos de madeiras; alimentícios, por exemplo massa à base de borra de café e tinta à base de amido com corantes naturais; convencionais, como papéis de diversas gramaturas, tintas, pincéis, cola, tesouras etc. Ainda, podem ser usados utensílios de cozinha, caixas de papelão, tecidos, cordas, fitas, embalagens, ferramentas, enfeites, peças de roupa, adereços, acessórios, mouse, teclado ou touch screen, (re)criando artes digitais, dentre outros.

Um ambiente intencionalmente organizado e mediado pelo(a) professor(a) com perguntas desafiadoras favorecem o processo criativo das crianças, pois é por meio do contato, do estranhamento, da contemplação, do diálogo com seu próprio repertório de imagens plásticas, sonoras e corporais e do acesso a outros repertórios, que é possível a construção de “[...] seus próprios

modos de ‘dizer’ o mundo, de imaginar e ressignificar o que lhes está sendo oferecido pelas produções culturais endereçadas a elas” (CUNHA, 2012, p. 8).

Dessa forma, a capacidade da criança olhar o mundo e as coisas que estão a sua volta como se fosse a primeira vez potencializa sua autoria e sua percepção de mundo. Então, quando o(a) professor(a) compreende que as diversas linguagens da arte precisam estar presentes de maneira significativa e criativa dentro das peculiaridades da infância, acaba por ultrapassar concepções do fazer artístico instrumentalizado, equivocadamente utilizado para a manutenção do silêncio no grupo, transições das rotinas ou como mero objeto de descontração. A padronização das práticas docentes como atividades preestabelecidas, desenhos prontos e o fazer estritamente direcionado pelo(a) professor(a), privam as crianças de atribuir sentidos e significados às suas produções, empobrecendo o olhar estético e não favorecendo sua autoria

2.2.3.4 QUADRO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

O quadro de objetivos do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas estão agrupados pelas categorias listadas a seguir. Como nos campos já mencionados neste Documento, os objetivos estão organizados por grupo, por faixa etária, cuja proposta é desenvolver o trabalho na perspectiva da complementaridade e continuidade das aprendizagens.

- Cultura e suas manifestações;
- Estética, criatividade e autoria;
- Linguagens da arte.

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas

Categorias	Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento em grupos por faixa etária		
	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Cultura e suas manifestações	(GO-EI01TS04-A-GYN) Participar de diferentes manifestações culturais - festejos, culinária, artesanato etc. - dentro e fora da instituição educacional.	(GO-EI02TS04-A-GYN) Conhecer e participar das diferentes manifestações culturais de sua região - festejos, culinária, artesanato etc. - em situações vividas dentro e fora da instituição educacional.	(GO-EI03TS04-A-GYN) Conhecer, participar e relatar sobre as diferentes manifestações culturais de sua região e de outras localidades - festejos, culinária, artesanato etc. - em situações vividas dentro e fora da instituição educacional.
	(EI01TS16-GYN) Participar de situações significativas de valorização da história familiar dentro e fora da instituição educacional.	(EI02TS16-GYN) Conhecer a história familiar e a dos outros por meio de fotos, hábitos, comidas, cantigas, causos etc.	(EI03TS16-GYN) Conhecer a história familiar e a dos outros reconhecendo semelhanças e diferenças.
Estética, criatividade e autoria	(GO-EI01TS05-A-GYN) Vivenciar situações significativas com sons, imagens, palavras, movimentos, cores, dentro e fora da instituição.	(GO-EI02TS05-A-GYN) Desenvolver a observação e a percepção do todo, das partes e dos detalhes no processo de apreciação de objetos do cotidiano, artesanatos, obras de arte, paisagens.	(GO-EI03TS05-A-GYN) Apreciar gravuras, esculturas, músicas, peças teatrais, filmes etc., a partir de seu repertório de imagens, sons, palavras, movimentos, cores.

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas (continuação)

Estética, criatividade e autoria	(GO-EI01TS06) Explorar diferentes materiais – papelão, plástico, madeira, carvão, lápis – percebendo suas características de diversas maneiras, ao rasgar, enfiar, amassar, molhar, morder, cheirar, dobrar, lamber etc.	(GO-EI02TS06-A-GYN) Manipular diferentes materiais – lápis, giz, carvão, gravetos, palitos, hidrocor, pincel, caneta – que deixam marcas em superfícies ou suportes variados para narrar situações cotidianas, histórias, filmes, canções etc.	(GO-EI03TS06-A-GYN) Realizar marcas gráficas e desenhos em diferentes suportes, propondo novas combinações e produzindo narrativas visuais – representações de situações cotidianas, histórias, filmes, canções, etc.
	(GO-EI01TS07) Explorar e contemplar produções artísticas que contenham os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – apresentadas em suportes variados, e/ou por meio de diferentes linguagens.	(GO-EI02TS07-A-GYN) Manusear diversos tipos de materiais, explorando os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – produzindo narrativas visuais, sem que haja compromisso com a representação do real.	(GO-EI03TS07) Demonstrar conhecimento dos elementos visuais – ponto, linha, forma e cor por meio de produções autorais e criativas de pinturas, gravuras, desenhos, colagens, esculturas e/ou fotografias, utilizando materiais variados.
	(EI01TS17-GYN) Participar de situações significativas com diferentes materiais que agucem os sentidos por meio da experimentação de temperaturas, texturas, aromas, sons, sabores etc.	(EI02TS17-GYN) Explorar materiais que agucem os sentidos por meio da experimentação de temperaturas, texturas, aromas, sons, sabores, etc., percebendo suas diferenças e as sensações provocadas por eles.	(EI03TS17-GYN) Escolher e utilizar materiais, em situações cotidianas, considerando as sensações que lhes causam e diferenciando suas temperaturas, texturas, aromas, sons, sabores etc.

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas (continuação)

Linguagens da Arte	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	(EI01TS02-A) Experimentar diferentes suportes – papéis, telas, tecidos, madeiras, plásticos, paredes, chão, cerâmica e outros – na realização de suas primeiras marcas gráficas, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e Melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras, disponíveis no ambiente, em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
	(GO-EI01TS08-A-GYN) Participar de situações significativas com apreciações de pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, fotografias, obras de arte etc., dentro e fora da instituição educacional.	(GO-EI02TS08-A-GYN) Observar e dialogar sobre pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, fotografias e obras de arte etc., expressando sensações e sentimentos provocados.	(GO-EI03TS08-A-GYN) Observar obras de arte e, a partir do diálogo com o(a) professor(a) e com outras crianças, perceber os diferentes elementos que as compõem e as técnicas utilizadas.

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas (continuação)

Linguagens da Arte	(GO-EI01TS09) Ouvir e apreciar diferentes ritmos e estilos musicais, incluindo os de sua região, por meio de diferentes possibilidades vividas dentro e fora da sala – cantadas pelos adultos ou por crianças, executadas em CD player, DVD, tocados em instrumentos musicais, assistindo a apresentações etc.	(GO-EI02TS09) Conhecer e apreciar ritmos e estilos musicais variados, incluindo os de sua região, em diferentes situações vividas dentro e fora da instituição, ampliando seu repertório musical.	(GO-EI03TS09) Reconhecer e identificar diferentes ritmos ou estilos musicais e os que mais lhe agrada, percebendo que suas preferências podem variar de acordo com o contexto e a intenção.
	(GO-EI01TS10) Reconhecer e brincar com diferentes fontes sonoras – o corpo, a água, os chocalhos, os potes, as tampas etc.	(GO-EI02TS10-A-GYN) Brincar e explorar os diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, percebendo suas diferentes características.	(GO-EI03TS10-A-GYN) Brincar com diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, percebendo suas diferentes características nos processos de produção sonora e apreciação musical.
	(GO-EI01TS11) Brincar com as possibilidades corporais, vocais e suas significações sociais, em situações que envolvam fantasias, indumentárias e adereços.	(GO-EI02TS11) Experimentar o jogo teatral interagindo com elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc., imitando ou representando papéis	(GO-EI03TS11) Compreender e utilizar os elementos cênicos, figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc. em produções, dramatizações ou jogos teatrais.

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas (continuação)

	<p>(GO-EI01TS12)</p> <p>Vivenciar experiências teatrais por meio da apreciação e imitação, em que estejam presentes formas animadas, brinquedos, objetos, sombras, luzes, cores, cenários etc.</p>	<p>(GO-EI02TS12)</p> <p>Apreciar e explorar a dramatização e jogos teatrais que permitam a vivência de gestos, falas, sons, na personificação de variados personagens, em diferentes situações do cotidiano.</p>	<p>(GO-EI03TS12)</p> <p>Criar de forma lúdica a apresentação de dramatizações e jogos teatrais, explorando as diversas possibilidades - corporal, vocal, verbal - na personificação de variados personagens, em diferentes tempos e espaços, e ampliando as formas de ser e estar no mundo.</p>
	<p>(GO-EI01TS13)</p> <p>Perceber as sensações corporais, provocadas por um som, música e/ou objetos num determinado tempo e espaço.</p>	<p>(GO-EI02TS13-A-GYN)</p> <p>Experimentar e apreciar o movimento e o jogo dançado em situações de improvisação, imitação e criação, combinando elementos da dança - marcações, deslocamentos, imobilidade, tempos etc.</p>	<p>(GO-EI03TS13)</p> <p>Ampliar a exploração do movimento e do jogo dançado a partir da improvisação, criação e combinação dos elementos da dança, entre eles: deslocamentos e imobilidade, caminhos, formas, tensões espaciais, cinesfera, espaço, tempo e fluência.</p>
	<p>(GO-EI01TS14)</p> <p>Vivenciar e imitar diferentes movimentações ritmadas e dançadas, de maneira lúdica e imaginativa.</p>	<p>(GO-EI02TS14)</p> <p>Criar livremente movimentos dançados, explorando a gestualidade do corpo.</p>	<p>(GO-EI03TS14)</p> <p>Conhecer e apreciar, de maneira contextualizada, alguns passos e movimentos de danças tradicionais, sociais e contemporâneas.</p>

Quadro 11 - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas (continuação)

	<p>GO-EI01TS15-A-GYN)</p> <p>Participar de situações em que são utilizados dispositivos tecnológicos - celulares, máquinas fotográficas, projetores, filmadoras etc.- para a apresentação de obras audiovisuais.</p>	<p>(GO-EI02TS015)</p> <p>Participar dos processos de decisão de utilização de elementos audiovisuais: o que fotografar, que fotografias apreciar, que sons gravar, que músicas ouvir, que cenas gravar em determinada situação, que filme ou desenho assistir etc.</p>	<p>(GO-EI03TS015)</p> <p>Utilizar recursos tecnológicos que possibilitem a criação audiovisual - fotografia, áudio, vídeos - em atividades contextualizadas, com o auxílio do(a) professor(a).</p>
	<p>(EI01TS18-GYN) Participar de momentos de apreciação de diferentes gêneros musicais - canções de ninar, samba, clássicos, rock, MBP, pop, jazz etc., dentro e fora da instituição educacional.</p>	<p>(EI02TS18-GYN)</p> <p>Ampliar o repertório a partir da apreciação de diferentes gêneros musicais - canções de ninar, samba, clássicos, rock, MBP, pop, jazz etc., dentro e fora da instituição educacional.</p>	<p>(EI03TS18-GYN)</p> <p>Compartilhar preferências e gostos na apreciação de diferentes gêneros musicais e em apresentações - cantigas de roda, sarau, canto coral, cantatas - expandindo o repertório individual e coletivo.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018) e Equipe de currículo ampliada de Goiânia.



escuta, fala
pensamento &
imaginação



2.2.4 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

O Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação prioriza oportunizar às crianças vivências e experiências que propiciem a constituição do sujeito por meio do desenvolvimento e da apropriação da língua materna ou da primeira língua (L1)*, considerando situações comunicativas concretas que ocorrem em diferentes contextos: família, comunidade, instituição educacional, espaços de lazer e de manifestação religiosa.

Nesse contexto, Escuta significa ouvir e acolher o outro, ter um interesse genuíno pelo outro, estabelecer um diálogo respeitoso por meio das diferentes linguagens e símbolos usados por ele para se comunicar e se expressar, de forma a favorecer o posicionamento de ambos.

Fala é a capacidade de verbalizar ou utilizar sinais para se comunicar, de transformar em discurso as ideias, pensamentos, sentimentos, gestos, sons e silêncios.

Pensamento é uma função psicológica superior, é quando se consegue representar mentalmente conhecimentos, fatos, ideias, opiniões, desejos, necessidades, interesses e emoções.

Imaginação, enfim, é um processo relacionado ao pensamento, que consiste na combinação e na criação de ideias, objetos, elementos etc., cujo suporte para sua elaboração é a realidade e tudo que nela existe.

Essas palavras apontam para conhecimentos específicos, os quais devem ser contemplados pelo(a) professor(a) no planejamento das ações propostas, conforme demonstrados no infográfico a seguir.

* Código utilizado para Primeira Língua: conceito discutido neste Campo de Experiências.

Infográfico 5 – Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação



Fonte: Equipe de currículo ampliada de Goiânia

A representação desse infográfico foi definida tendo como base o que está exposto na proposta político-pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014), bem como na ementa da BNCC (BRASIL, 2017), a qual está transcrita de forma integral no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Campo de Experiências 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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 42).

De acordo com o estabelecido no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas relacionadas ao Campo de Experiências em questão devem garantir as experiências a seguir.

[...]

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;

[...]

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos

Nessa perspectiva e com base nos documentos mencionados, será discutida a apropriação da língua materna ou primeira língua, que acontece na participação das culturas orais, das culturas do escrito e da literatura, articulada entre os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e este Campo de Experiências, conforme apresentada na publicação, Campos de Experiências: Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p.72).

CONVIVER com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.

EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.

EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos.


CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Esses Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento devem ser assegurados na efetivação das ações educativas e pedagógicas planejadas na instituição educacional.


2.2.4.1 LÍNGUA MATERNA OU PRIMEIRA LÍNGUA

A apropriação da língua materna ou da primeira língua pressupõe o domínio da linguagem verbal, que envolve tanto a oral quanto a escrita. No que se refere à linguagem oral, ela pode ser falada, com a emissão de sons, sendo oral-auditiva ou visual-gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quanto à escrita, ela pode ser visual, como no caso do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ou, ainda, pode ser tátil, como no sistema Braille. Compreende-se por língua materna a língua que aprendemos primeiro, em casa, por meio da família, que frequentemente é a língua da comunidade (SPINASSÉ, 2006).

As primeiras conexões das crianças com o mundo acontecem, como mencionado anteriormente, por meio das percepções, das sensações, das interações e da escuta, quando ainda estão no útero materno. Elas sentem e escutam a vida por meio da temperatura, dos movimentos, dos diálogos, dos ruídos, das músicas e de outros sons que estão ao seu redor. Sendo assim, é fundamental que, após o nascimento, essas conexões continuem acontecendo, em situações que promovam uma escuta atenta e sensível dos diferentes sujeitos com os quais a criança convive. Nessa perspectiva, Rinaldi (2016, p. 235), afirma que é



[...] a capacidade de escuta e expectativa recíproca que permite a comunicação e o diálogo. É a qualidade da mente da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas. Desde o nascimento, as crianças desenvolvem atitude de fazer parte da identidade dos outros.



A escuta acontece dentro de um contexto em que, de início, os olhares, os choros, os gestos, os apontamentos, as expressões faciais e corporais das crianças são as linguagens que elas utilizam para se comunicar com os outros. Nesse processo, elas aprendem a se expressar, a narrar, a ouvir, a perguntar, a encontrar respostas, enfim, a se comunicar, interagindo com o outro e tendo legitimados seus pensamentos, suas ideias e suas hipóteses,

numa perspectiva de horizontalidade ética, na qual a interação com o outro, seja ele criança ou adulto, acontece de maneira responsável. É compreender que, na interação eu-outro, a alteridade nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na interação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança.

Reconhecer essa escuta em sua amplitude é considerar que as crianças se apropriam de várias formas de expressão e modos para se comunicar, é reconhecer, portanto, que a fala está para além da linguagem oral. Destaca-se aqui “[...] ‘falar’ entendido como expressar/interpretar [...] também pela língua de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pelo braille, por danças, desenhos, e outras manifestações expressivas” (OLIVEIRA, 2018, p. 67).

Escuta e fala se relacionam e as crianças aprendem a se comunicar decifrando signos e emitindo mensagens, a partir do momento em que chegam ao mundo. Para Bakhtin (apud GOULART e MATA, 2016, p. 47) “[...] os sujeitos não adquirem sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. Nesse sentido, é coerente afirmar que as crianças se apropriam da língua materna ou primeira língua e não a adquirem, pois, ao nascerem, já estão envolvidas e participam desse contexto. Isso só é possível quando as crianças, desde bebês, participam ativamente de situações comunicativas, conversando, lendo, escutando, brincando, sinalizando, enfim, estabelecendo diversas interações. De acordo com Oliveira (2018), entende-se situações comunicativas como espaços de confronto de motivos e de perspectivas, os quais se concretizam na linguagem. Afinal, é por meio da língua materna ou primeira língua que a identidade, subjetividade e singularidade são constituídas.

Sendo assim, é importante que a criança seja motivada a se comunicar, expressar opiniões, defender pontos de vista com argumentos claros, visto que é no processo de desenvolvimento da língua materna, ou primeira língua, que ela vai se apropriando dos significados ao seu redor, descobrindo a função simbólica das palavras e dos sinais, se constituindo como sujeito pertencente a uma determinada cultura.

Então, como as crianças, a partir das diferentes formas de expressão e dos variados modos de comunicação, se apropriam e desenvolvem a língua materna ou a primeira língua?

A criança aprende nas e com as interações que lhes são proporcionadas. Por isso, o outro, o parceiro mais experiente é fundamental no processo porque, inicialmente, os gestos e os movimentos das crianças precisam ser interpretados e significados pelos sujeitos em sua volta. É importante ressaltar, portanto,

que não se senta ao lado de uma criança para ensinar a falar, pois a apropriação da fala acontece nas diversas situações comunicativas do cotidiano. Como por exemplo, quando um bebê aponta ou movimenta o seu corpo para a direção do banheiro e o adulto significa este movimento, sinalizando ou verbalizando “Você quer tomar banho? Está suado, precisa se refrescar!”. O bebê aprende que seus gestos e movimentos comunicam desejos, necessidades e emoções e passa a repeti-los sempre que tem vontade de ir em direção a algum lugar.

Para Vygotsky (1998), os bebês possuem uma linguagem pré-intelectual, da qual fazem uso antes de se apropriarem da língua utilizada pelo seu grupo social, que são os balbucios e outras estratégias empregadas para se comunicarem. Dessa forma, dialogar com os bebês, mantendo “olho no olho”, explicando o que será feito, o como, o porquê, contextualizando e significando as práticas sociais – nas trocas de fralda, na alimentação, no banho; na exploração de espaços e de brinquedos; na nomeação de objetos, pessoas, animais – os auxiliará tanto na compreensão de que tais práticas são expressões humanas, as quais não se separam das linguagens, quanto na apropriação e ampliação do vocabulário.

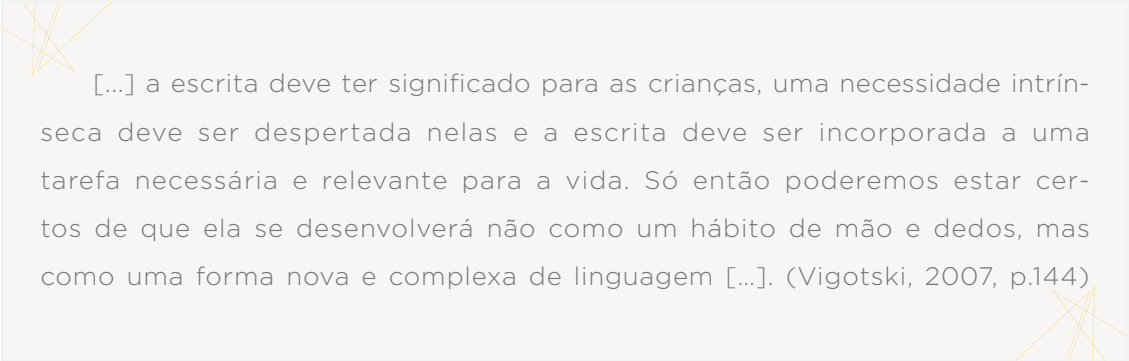
É nessa aprendizagem, de transformar o que foi vivido em signos, que se dá o desenvolvimento do pensamento, a principal marca dos seres humanos. Pensamento, para Vigotski (2007), é uma função psicológica superior, a qual se refere à “[...] combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (p. 56). Os instrumentos são [...] orientados externamente, visando o domínio da natureza [e os signos] são orientados internamente, segundo Vigotski, uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo [...] (p. 159) que [...] não modifica em nada o objeto [...] (p. 55).

Assim, os signos e os instrumentos têm função mediadora entre o ser humano e o mundo físico e sociocultural. São exemplos de signos a linguagem oral e a linguagem escrita, o sistema de números e os conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história da humanidade. Alguns instrumentos são: calendário, relógio, computador, talher, abridor de latas, vasilhas, calculadora, entre outros.

É por meio da linguagem verbal, em suas modalidades, oral (oral-auditiva e visual-gestual) e escrita (visual e tátil) que as crianças organizam seus pensamentos e se expressam. Elas precisam sentir a necessidade de falar e expressar suas ideias, pois assim formularão melhor o pensamento, de forma a suprir suas próprias necessidades comunicativas, bem como a do outro.

Essa necessidade de se comunicar também deve ocorrer com o processo da linguagem escrita. Vigotski (2007), ao escrever sobre o percurso

de apropriação dessa linguagem pela criança, discute o papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural infantil e chama a atenção para o lugar restrito que ela vinha ocupando nas práticas escolares, pela ênfase dada à mecânica de ler e escrever. Em suas palavras, a escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada.



[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...]. (Vigotski, 2007, p.144)

Para compreender a pré-história da linguagem escrita, Vigotski (2007, p. 128) apresenta os gestos e os desenhos como aspectos importantes no processo de simbolização realizado pela criança. Para o autor, “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”. No que se refere ao aspecto dos gestos, dois elementos são importantes, o rabisco e o simbolismo no brinquedo.

Os primeiros rabiscos das crianças seriam mais gestos do que propriamente desenhos, pois esses rabiscos necessitam ser complementados por gestos para que sua expressão seja compreendida pelo outro. O simbolismo no brinquedo acontece quando os objetos podem denotar o sentido de outros objetos, substituindo-os e tornando-se seus signos, independente do grau de similaridade entre o objeto e o que ele se torna quando se brinca, como por exemplo ao brincar com um pedaço de madeira e ele se transformar em um celular. Para Vigotski (2007, p. 130), “[...] mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo”. Esse signo, brinquedo, é anterior ao da escrita, pois, assim como a criança compreende que um pedaço de madeira representa um celular, posteriormente, contribuirá para ela compreender que um conjunto de letras representa uma palavra, expressão ou ideia. O brincar assume, portanto, um papel preponderante no desenvolvimento da criança, visto que realiza um elo entre a linguagem e o mundo.

Sobre o segundo aspecto, o desenho, Vigotski (2007) afirma que se trata de uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Inicialmente, ao desenharem, as crianças fazem traços para comunicar aspectos essenciais dos objetos e pessoas. Assim, ao desenhar um balão, elas traçam um círculo representando sua forma arredondada. À medida que desenvolvem a linguagem verbal, representam de forma gráfica, empregando palavras, frases e enredos mais elaborados. Nesse momento, as crianças percebem que podem desenhar o que falam, não só os objetos e pessoas, e os desenhos se tornam símbolos daquilo que ela deseja comunicar.

Dessa forma, os gestos – nos rabiscos e no simbolismo do brinquito, e o desenho são aspectos que compõem a pré-história da linguagem escrita, pois são símbolos que antecedem a escrita, assumindo lugar primordial nos processos de desenvolvimento de uma forma superior de expressão. Portanto, é importante que os gestos e os desenhos estejam presentes nas ações propostas na Educação Infantil.


Entretanto, é preciso ressaltar que não se trata de alfabetizar as crianças na Educação Infantil, com a apresentação do código alfabético como conteúdo a ser adquirido por elas e trabalhado em atividades de repetição e junção de letras. E sim, que elas participem como produtoras de cultura, de diferentes práticas sociais, em que a escrita seja utilizada e significada para que compreendam sua função social e sejam capazes de reconhecer toda a amplitude desse signo cultural.

2.2.4.2 CULTURAS ORAIS


Por muito tempo, o homem viveu sem a presença da escrita e utilizou estratégias variadas, como a pintura, a produção de artefatos, a criação e a contação de histórias, causos, lendas etc., para manter vivos na memória e fisicamente os saberes e conhecimentos. Nesse contexto, as culturas orais foram se constituindo, e “[...] consistem nos saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelos grupos sociais [...] repassados de geração a geração por meio da linguagem oral, compondo sua memória e identidade” (GOIÁS, 2018, p.131).

Por que abordar as culturas orais na Educação Infantil? Qual a sua importância?

Porque a Educação Infantil é um espaço de educação coletiva privilegiado para as crianças se apropriarem de um amplo repertório cultural, que tem acompanhado o desenvolvimento humano, contribuindo para o entendimento da realidade, dos seus fenômenos e acontecimentos. De acordo com Barbosa e Delgado (2012, p.134), é nessa etapa da Educação Básica que



[...] adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos [...], é lá que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras e cantigas de roda [...].



Dessa forma, a participação da criança nas culturas orais garante o direito ao acesso à linguagem oral como bem cultural, conforme determina as DCNEI (2009), possibilitando-lhe conhecer parte do patrimônio da humanidade, expressar suas ideias, sentimentos e imaginação, além de constituir sua subjetividade e sua singularidade, uma vez que a linguagem é a mediadora entre a criança e o mundo físico e sociocultural.

De que forma os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento – conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se – se relacionam com o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem oral?

Na Educação Infantil, as crianças, desde que são inseridas no espaço coletivo, já reconhecem a principal função da linguagem, que é a comunicação. Nesse processo, os bebês iniciam com seus choros, balbucios, as crianças bem pequenas e pequenas já empregam palavras, que aos poucos vão se constituindo em frases mais elaboradas até chegarem a produzir narrativas com enredos constituídos de início, meio e fim.

Em qualquer fase da vida, os sujeitos sempre estarão em processo de aprendizagem da língua oral. Isso porque a língua é viva, algumas palavras caem em desuso enquanto outras são criadas a todo momento. Dessa forma, o desenvolvimento e a apropriação da linguagem oral, bem como a ampliação do vocabulário, estão diretamente associados à qualidade das situações comunicativas que as crianças participam cotidianamente. Na Educação Infantil, é importante que os assuntos abordados não sejam descontextualizados das práticas sociais e que, principalmente, estejam ligados às brincadeiras e às situações reais de comunicação.

Assim, ouvir canções de ninar ou acalantos, versos, poesias, histórias, trava-línguas, cantigas de roda, brincar com parlendas – “Dedo minzinho”, “Hoje é domingo” etc., manusear e ler livros ao seu modo, contar histórias, brincar com rimas e aliterações, conversar, narrar, relatar, expressar sentimentos e emoções, apresentar pontos de vistas para serem

discutidos com seus pares, são ações que possibilitarão à criança aprender a falar e a ouvir, potencializando a sua participação na cultura oral.

Para tanto, as situações comunicativas aqui ressaltadas precisam estar presentes na Educação Infantil por meio de diferentes mediações, uma vez que a aprendizagem da língua, como mencionado, não é algo natural. É de responsabilidade dessa etapa da educação proporcionar às crianças o conhecimento de diferentes gêneros textuais – orais e escritos, veiculados em variados suportes, tais como livro, rádio, telejornal, e-book, revista, blog e outros.

As crianças falam a todo instante e de diferentes formas, sendo a linguagem oral permeada pelos seus jeitos de ser e estar no mundo, pelos seus valores e conhecimentos. Por isso, é importante considerar no trabalho da Educação Infantil a variedade dos modos de falar, os quais estão relacionados ao local e/ou região de nascimento, ao grupo social de origem e à faixa etária dos sujeitos.

Essa é uma realidade muito presente nas instituições educacionais. Em geral, as crianças recebidas chegam de diferentes cidades, regiões e até mesmo de outros países. Considerar as variações da língua de cada sujeito é fundamental porque, além de representar a identidade cultural da criança e da sua família, contribui para ampliar o vocabulário. Assim, as crianças aprenderão que podem se expressar não só utilizando a norma padrão da língua, mas dependendo da situação comunicativa que está participando, poderá escolher a melhor maneira para se comunicar.

Dialogar com as famílias sobre os assuntos que as crianças ouvem ou falam em casa, os desenhos animados que assistem, quais músicas escutam, quem são as pessoas do convívio delas de forma mais frequente e se têm acesso a diferentes tecnologias (televisão, celular, tablet), contribuir para o planejamento de ações educativas e pedagógicas.


Além disso, observar e escutar o que e como as crianças conversam, bem como os usos que fazem da linguagem oral, cotidianamente, na instituição educacional, também deve ser ponto de atenção para o(a) professor(a) ao planejar suas ações e mediações. Por exemplo, um bebê de um ano de idade aprendeu a balbuciar o monossílabo “bu” no contato com um livro e uma música sobre o burro, mas ao ver qualquer outro animal, pronunciava a mesma expressão “bu”. Outro exemplo, que ilustra essa necessidade de escuta atenta, é um diálogo de duas crianças de cinco anos de idade sobre as placas do banheiro, as quais foram lidas por um adulto. Uma argumentava de forma incisiva que não poderia entrar naquele que estava escrito “feminino” porque no final tem a letra “o”, e as palavras que terminam com essa letra é

para os meninos. Nesse diálogo, o(a) professor (a) poderá levantar hipóteses sobre os conhecimentos das crianças sobre a língua, para planejar intencionalmente ações educativas e pedagógicas que ampliem tais conhecimentos.


Ainda na perspectiva de observação e escuta atenta, as diferentes tecnologias ligadas às culturas orais às quais as crianças têm acesso na atualidade influenciam nas interações estabelecidas entre elas. Para exemplificar, as redes sociais, que envolvem a tecnologia digital, trazem configurações diferentes no que se refere ao uso da língua. Assim, o bate-papo pelas redes sociais, a mensagem de voz em smartphones, entre outras, são possibilidades de interação que precisam também ser consideradas na Educação Infantil.

Outras situações que devem compor o planejamento da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil são os diálogos estabelecidos em diferentes momentos, nas rodas de conversas, assembleias, debates e brincadeiras, visto que representam importantes contextos em que a linguagem oral se faz presente, por isso são situações.

A roda de conversa se constitui em uma trama de diferentes vozes, de variados sujeitos e de diversos contextos. Ou seja, os textos orais produzidos pelas crianças e pelos adultos vão estabelecendo novos sentidos e se tornam um encontro de ideias, saberes, vontades, emoções, pensamentos, imaginação. É nesse espaço que se ampliam as possibilidades de fala sobre a vida, os desejos, os medos, os sonhos, o que as crianças veem e pensam sobre o mundo. Corroborando com essas questões, Oliveira (2018, p. 74) afirma que



O encaminhamento de uma conversa tem sempre algo de imprevisível e inusitado, marcando o processo de partilha de significados. Estes não se mostram transparentes, mas exigem que os participantes negociem sentidos, aprendendo a ver o outro com características e significados próprios. Compreendida assim, a roda de conversa não é local de fala apenas do professor, nem ocasião para lições morais, mas para as crianças trocarem olhares sobre o mundo conversando (“versando com” seus pares).



Compreendida como um momento dialógico, a roda de conversa deve acontecer cotidianamente, atendendo a objetivos diversos: contar novidades, ouvir histórias, suscitar e planejar um projeto de trabalho ou institucional, organizar as perguntas para uma entrevista, um passeio, avaliar as ações realizadas no dia, entre outros. Dessa forma, desvincula-se o sentido da roda de conversa para tratar apenas de combinados ou de monólogos em que o(a) professor(a)

domina o discurso, já que ela se caracteriza pelas articulações dos textos dos sujeitos de um grupo, em que o texto de um é constituído pelo do outro, como uma rede, em que é possível dar novos rumos aos diálogos. Nessa perspectiva, a roda pode ser planejada não apenas para o grande grupo, mas também em grupos menores, no sentido de considerar as singularidades de cada criança.

Nesse contexto, a roda de conversa torna-se um momento em que as interações se estabelecem e as crianças têm a oportunidade de se expressar, de aprender a escutar o outro, de elaborar o seu pensamento para expor ideias, fatos, sentimentos, argumentos, de construir o sentimento de pertença a um grupo. O(A) professor(a), agindo como o mediador(a) desse espaço, assume um papel relevante, pois é ele que oferecerá elementos para que a oralidade e a argumentação das crianças se desenvolvam.

Nas rodas de conversa podem ser discutidos e deliberados assuntos importantes, os quais demandam tomada de decisões coletivas. Assim, se constituem em assembleias que favorecem a participação das crianças na gestão da sala e da instituição educacional, com caráter deliberativo, em que se discute sobre assuntos específicos. Araújo (2008, p. 118) afirma que as assembleias “[...] são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que seus membros consideram oportuno”.


Nas assembleias podem ser discutidas e deliberadas questões sobre o planejamento de algumas atividades da semana ou do mês; a disposição dos brinquedos, móveis e materiais da sala; a avaliação das ações educativas e pedagógicas; os apontamentos do que a instituição educacional necessita quanto à gestão dos recursos financeiros, a partir do olhar da criança (como a aquisição de mais um escorregador, de bicicletas, de um globo terrestre etc.), o que gostariam de comer nas refeições servidas na instituição; o que gostariam de fazer no momento intermediário, entre outras. Nesses momentos, as crianças têm a oportunidade de colocar em prática a fala e a escuta, pois aprendem que tem um espaço para expor opiniões e sentimentos, o que gostam e o que não gostam, posicionando-se de forma crítica. Além disso, aprendem a esperar sua vez de falar e a respeitar a opinião do outro. Sendo assim, é necessário que o(a) professor(a) respeite as falas das crianças sem julgar ou apontar se o que elas dizem está certo ou errado, assumindo o lugar de mediador dos diálogos estabelecidos e dos diferentes posicionamentos, fazendo perguntas no intuito de conduzir as reflexões do grupo e a tomada de decisões.

Também, em rodas de conversa, podem ser realizados debates sobre assuntos relevantes e de interesse das crianças. Os debates são situações comunicativas em que há um assunto central sobre o qual os sujeitos argumentam, expondo suas ideias e hipóteses. Essas situações, a título de exemplo, podem acontecer durante o processo investigativo dos projetos de trabalho, em que o(a) professor(a) faz questionamentos sobre um assunto para que as crianças argumentem e defendam suas ideias e hipóteses. Dessa maneira, os debates favorecem a ampliação do repertório oral, levando às crianças a fazerem uso de uma linguagem clara, articulada, com variedade vocabular e, principalmente, contribuindo para o acesso e a apropriação do patrimônio cultural e linguístico por parte delas.


As brincadeiras, em específico as brincadeiras de faz de conta, possibilitam a criança representar, imaginar e se expressar por meio de diferentes linguagens. Ao encenar diversas situações, faz uso da linguagem oral, revelando elementos vivenciados no seu dia a dia, como valores, regras e modos de falar, presentes nas diferentes culturas. Nesse processo, interage e estabelece diálogos com outras crianças e com adultos.

Brincando de faz de conta as crianças exercem papéis sociais diferentes, por isso propor situações em que elas representem esses papéis de forma espontânea, proporciona a elas falarem e agirem como se fossem outras pessoas, imitando a forma de ser da mãe, do pai, do(a) professor(a), do médico e de outros sujeitos.

Nessas formas de se expressarem, é possível perceber o que as crianças já sabem sobre a língua, suas variações linguísticas, os enunciados que produzem, ou seja, os diferentes saberes. Para Leal e Silva (apud BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 60), as crianças quando brincam de faz de conta



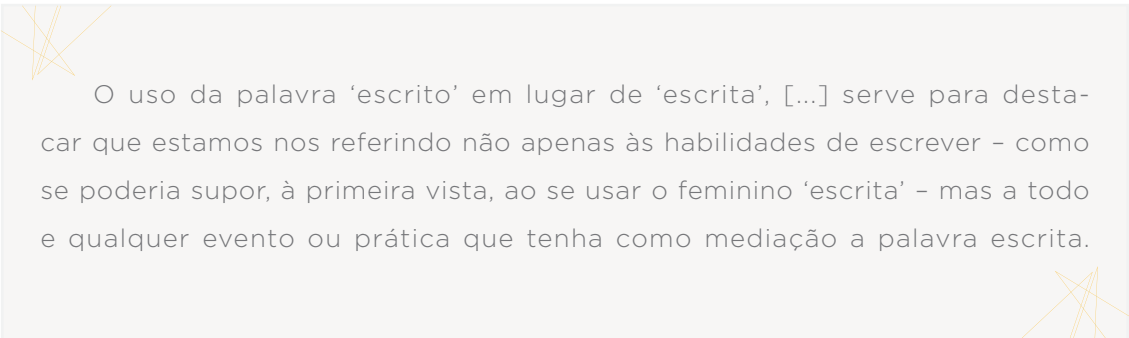
[...] vivenciam situações em que imitam o mundo adulto, e, conseqüentemente, aprendem sobre as relações sociais e sobre o papel da linguagem nas variadas situações. Vivenciam experiências em que exercitam a produção de textos diversos, realizando variações decorrentes dos tipos de interação social.



2.2.4.3 CULTURAS DO ESCRITO

O uso da terminologia no plural, “culturas escritas” ou “culturas do escrito”, empregada por alguns autores é para indicar que o lugar que a escrita ocupa na vida dos sujeitos é múltiplo e diverso, porque envolve necessidades reais do cotidiano, crenças, significados, relações econômicas, políticas e sociais.

Neste Documento, foi feita a opção pelo termo “culturas do escrito” por acreditar, conforme Galvão (apud BANDEIRA, 2017, p. 408), que:




O uso da palavra ‘escrito’ em lugar de ‘escrita’, [...] serve para destacar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino ‘escrita’ – mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita.

Portanto, culturas do escrito se referem a qualquer prática social que envolve o escrito, desde a mais simples, como a escrita do próprio nome, de um bilhete, anotação de um recado, digitação de uma mensagem, envio de um e-mail, até as mais complexas, como a produção de uma obra literária ou uma tese de doutorado.


Também, se referem ao lugar, tanto simbólico quanto material, que a escrita ocupa na vida de um sujeito ou de um grupo social (GALVÃO apud BRASIL, 2016). Ou seja, o escrito não tem o mesmo significado para todas as pessoas, uma vez que seu uso e sua relevância se diferem dependendo dos contextos dos quais elas participam.

Cotidianamente, os seres humanos produzem bens materiais e simbólicos em várias dimensões da vida. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em um grupo social, em uma comunidade. Essa perspectiva vai além dos usos e funções da escrita, porque pressupõe a atuação direta do sujeito nesse processo como produtor de cultura. Por isso, Galvão (apud BRASIL, 2016, p. 20) afirma que, “[...] mais do que inserção, acesso, ou entrada, existem diferentes dimensões de produção, de aproximação e de participação da comunidade e de indivíduos das/nas culturas do escrito”. Nesse contexto, as crianças, desde o nascimento, estão imersas em palavras ditas, escritas, sinalizadas e participam com maior ou menor intensidade de diferentes situações comunicativas.

É importante afirmar que os termos culturas do escrito e letramento são distintos e que pressupõem processos diferentes de participação dos sujeitos. Seria simplismo supor que são equivalentes, ainda que às vezes se assemelhem no uso, conforme esclarece Galvão (apud BRASIL, 2016, p. 21).



Em relação aos termos “letramento” e “cultura escrita” muitas vezes eles têm sido tomados como sinônimos, possivelmente por serem ambas – ao lado da palavra alfabetismo – traduções do termo literacy. Se considerarmos que o letramento se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita, compreendemos que ele compõe uma das dimensões das culturas do escrito, mas não pode ser tomado como seu sinônimo.




Assim, culturas do escrito devem ser compreendidas em um sentido amplo, visto que não estamos nos referindo apenas à habilidade de escrever, e sim a toda prática que envolve costumes, culturas e modos próprios de compreensão e significação da escrita.

A circulação do escrito na sociedade acontece em diferentes espaços, como os públicos da cidade, por exemplo nas bibliotecas e nas manifestações culturais populares e religiosas. A família e a instituição educacional possuem papel essencial na difusão e circulação da linguagem oral e escrita.


Diante desses apontamentos, qual é a função da Educação Infantil no que se refere à participação das crianças nas culturas do escrito? Qual é o papel do(a) professor(a) na formação de crianças leitoras e autoras?

Durante muito tempo, a Educação Infantil foi considerada como um período preparatório para as etapas seguintes, cujo papel era, essencialmente, trabalhar a “prontidão” das crianças para a alfabetização, com práticas pedagógicas de cobrir pontinhos, sonorizar letras, repetir oralmente sílabas e/ou fazer cópias de letras, de sílabas e de palavras sem uma preocupação com seus usos, significados e contextos.

Para romper com essa prática, é necessário afirmar que, na Educação Infantil, mais importante do que ensinar as letras do alfabeto é possibilitar situações em que as práticas sociais de leitura e escrita estejam presentes, na qual as crianças percebam as “[...] lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético)” (GALVÃO, 2016, p. 26). Isso é reafirmado por Brito (2005, p. 16):




O grande desafio da educação infantil está em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.




As linguagens são práticas sociais e, por isso, são centrais nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, sendo a linguagem escrita uma delas. Nesse sentido, destaca-se a importância de se trabalhar na Educação Infantil com essa linguagem de forma articulada às demais, como a linguagem multimodal, que integra, além da escrita, o som, a imagem e/ou a animação.

Na Educação Infantil, as culturas do escrito perpassam pelas relações e interlocuções estabelecidas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional – crianças, profissionais, famílias – e pela organização de espaços, tempos e materiais. Logo, as ações educativas e pedagógicas precisam possibilitar a participação das crianças em diferentes interações e práticas sociais, nas quais devem circular os diversos gêneros textuais, de modo a incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento sobre a linguagem escrita.

Bandeira (2017, p. 408) afirma que “[...] atualmente, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mediado pela palavra escrita, é também parte do que os autores consideram como culturas do escrito [...]”. Dessa forma, práticas sociais que envolvem seu uso no contexto da Educação Infantil são oportunidades para novos saberes sobre a linguagem escrita, conforme ressalta Goulart (2017, p. 53).



A escrita como um saber, um modo de conhecer, para além da tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros.



O uso dessas tecnologias provocou algumas alterações na linguagem, transformando gêneros textuais existentes em gêneros digitais. Se antes a comunicação entre pessoas que estavam em lugares diferentes era feita principalmente por cartas, atualmente, essa comunicação tem sido feita, por exemplo, via e-mail e mensagens instantâneas utilizadas em redes sociais. Embora os meios tenham sido transformados, a estrutura de comunicação e a maneira com a qual as pessoas se expressam continuam seguindo parâmetros, os quais estabelecem uma relação dialógica com formas textuais preexistentes.

O gênero digital, como blogs, sites e bate-papos em redes sociais, pode possibilitar a ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos das crianças, à medida que os mesmos podem ser fonte de pesquisa, de troca de informações e de experiências. Esse gênero tem como característica a hipertextualidade, que oferece em uma tela as diversas possibilidades de integração de textos escritos, ícones, logotipos, links, sons e imagens, isto é, integram texto verbal e visual, utilizando a linguagem multimodal. O hipertexto é lido diferentemente da leitura linear, realizada em um texto impresso, pois é composto por ícones e links que encaminham o leitor para outros textos (BRITO e SAMPAIO, 2013).

Diante dessas particularidades do hipertexto nos gêneros digitais e das possibilidades que os mesmos oferecem aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é importante que, na Educação Infantil, sejam planejadas ações educativas e pedagógicas, mediadas pelos (as) professores(as) que possam esclarecer os objetivos da proposta, orientar a navegação, pesquisar e/ou dialogar, bem como sistematizar informações.

A participação das crianças nas culturas do escrito pressupõe o envolvimento delas em situações nas quais diferentes formas de registros se fazem necessárias, apropriando-se dos usos e funções da escrita e das estruturas de cada gênero textual. Essas formas de registro podem ser expressas por meio de desenhos e outros símbolos, como a legenda para a organização dos materiais que compõem a sala e o registro de quantidades de brinquedos; nas leituras de rótulos, letras de música, poesias, letreiros de ônibus, placas nas ruas, bulas de remédios, jornais; na escrita coletiva em que o(a) professor(a) é o(a) escriba de bilhetes, listas, cartas e outros gêneros textuais, e na escrita espontânea de palavras ou ideias que se fizerem necessárias nas atividades cotidianas.

A escrita coletiva, na qual o(a) professor(a) é o(a) escriba, é importante para as crianças compreenderem o processo da escrita, pois ao falarem o texto para ser registrado, as crianças percebem o uso de letras, que não se escreve da mesma forma que se fala, que é preciso fazer escolhas

sobre o que escrever ou não dependendo do gênero textual. Outros elementos que compõem esse processo também podem ser considerados no trabalho com a escrita coletiva, como o registro da escrita, realizado da esquerda para a direita, que há espaço entre palavras e sinais de pontuação.



A escrita espontânea é compreendida nas primeiras tentativas da criança de registrar palavras, ideias, histórias, bilhetes e outros, usando símbolos ou letras para se expressar. Nessa perspectiva, a escrita espontânea não é cópia de palavras e frases, é a expressão da criança acerca do que ela tem interesse ou necessidade de comunicar, de forma a revelar o que elas pensam e sabem sobre a escrita. Assim, na Educação Infantil, é importante que as crianças sejam oportunizadas a realizarem a escrita espontânea, do próprio nome, de uma lista de materiais que serão necessários para um passeio, de uma parlenda que aprenderam, de um bilhete para o(a) diretor(a) ou de uma mensagem de aniversário para um colega.

O registro do próprio nome da criança consiste numa importante situação real de escrita, pois ele compõe sua identidade, é carregado de significado e se constitui em motivo de curiosidade e de investigação para ela. Conhecer a origem do nome e como ele foi escolhido são informações que fazem parte da história de cada um. O próprio nome da criança possui características linguísticas que favorecem a reflexão sobre como se escreve, já que a escrita dele é clara, objetiva, estável, pois é sempre escrito com as mesmas letras e está presente no seu cotidiano: nas etiquetas dos próprios pertences, no mural da sala, abaixo dos desenhos expostos, na lista dos ajudantes no dia, dos aniversariantes etc.

Dessa maneira, convivendo com essas e outras tantas situações reais que envolvem a escrita, com a mediação do(a) professor(a), as crianças vão percebendo a função social da escrita e suas formas de utilização pelos adultos, principalmente por meio da imitação em brincadeiras de faz de conta. De acordo com Vygotsky (apud CORSINO et al., 2016) a melhor maneira das crianças aprenderem a ler e a escrever é durante as situações de brincar. Para isso, é necessário que as letras se tornem elementos presentes na vida das crianças, assim como a fala.

2.2.4.4 LITERATURA

A literatura é uma manifestação da arte que favorece a fruição e a ampliação de experiências estéticas, é de fundamental importância para o processo de constituição e humanização do sujeito, porque há uma intencionalidade do autor e do ilustrador no processo de criação, planejada de acordo com a ideia a ser expressa e as emoções que se deseja evocar. Sobre isso, Colomer (2016, p. 106) afirma que:



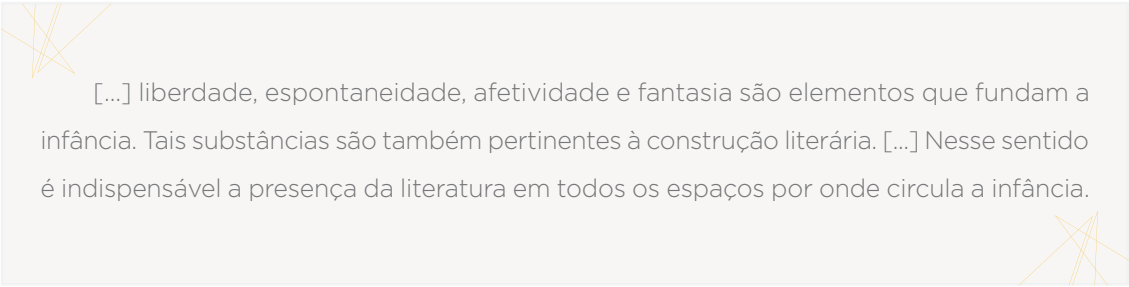
A literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética. Os autores escolhem intencionalmente as palavras para criar um clima, uma evocação, um jogo de humor, um impacto emotivo; ou criam um ritmo determinado por meio das repetições, alternâncias ou diálogos; ou ainda decidem o que estará explícito e o que somente será insinuado, para que o leitor preencha essas brechas com sentidos próprios. É preciso provar a “textura” do texto, sua capacidade de contribuir para um “saber saborear” que somente se adquire ouvindo ou lendo poemas e contos.

A participação das crianças, desde o útero materno, em situações significativas, realizadas com esse material simbólico, propicia a compreensão do mundo e a descoberta não apenas de quem elas são, mas também de quem querem, desejam e podem ser, por meio dos personagens e das histórias visualizadas, ouvidas ou lidas. Ao se colocar no lugar dos diferentes personagens, a criança se aproxima de sentimentos, emoções e acontecimentos que estão ligados à constituição humana.

Segundo Calvino (apud GOIÁS, 2018, p.134), a literatura tem diversas características: a leveza, que é a abordagem de temas complexos, como a separação e a morte na dimensão sensível; a exatidão, a qual se refere à precisão na escolha de palavras e imagens para expressar sentimentos, ideias, emoções; a rapidez, vinculada ao tempo literário com suas idas e vindas, sucessão, ordem e simultaneidade; a multiplicidade, que é a possibilidade de viver a história de vários personagens, bruxas, reis, princesas, sapos e outros, enriquecendo a própria existência; a consistência, relacionada a escolhas dos temas e das maneiras como serão tratados, ou seja, da qualidade do que é oferecido ao leitor; a visibilidade, em que se permite imaginar o narrado com seus personagens, cenários e contextos, dando a sensação de que é real, assim como os ditos e não ditos pelas imagens e palavras.

A leitura literária no cotidiano da Educação Infantil proporciona às crianças momentos de prazer, além de despertar a curiosidade, a criatividade e a imaginação. A participação das crianças na leitura de textos literários e outros gêneros diversos contribuem para ampliar o repertório para sua imaginação, possibilitando a elas estabelecerem relações com a realidade vivida. Ao imaginar, a criança toma elementos do que já vivenciou para compreender a realidade. Assim, quanto mais ricas forem as vivências e experiências, mais repertório ela terá disponível para a imaginação. Como afirma Vigotski (2018, p. 25), “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, [...] maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

Participar de práticas em que a literatura se faz presente é um direito da criança, o qual precisa estar inscrito, também, diariamente, na Educação Infantil, devido à sua importância para o processo de aprendizagens e desenvolvimento do sujeito – provocar emoções, ensinar a lidar com sentimentos, ampliar a visão de mundo e de quem é o outro, encantar e provocar estranhamento. Como afirma o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (apud ABREU org., 2012, p. 118),



[...] liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. [...] Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância.

Assim, o trabalho com a literatura precisa romper com práticas instrumentalizadas, as quais são, geralmente, utilizadas para passar o tempo, desenhar a parte que mais gostou ou acalmar as crianças. Ao contrário, as experiências literárias na Educação Infantil precisam ser variadas, com propostas variadas para diferentes livros, sejam eles físicos, digitalizados ou e-book, explorando significativamente as atividades orais, como o reconto, o diálogo sobre as histórias, a criação de um novo desfecho e outras.

As experiências literárias que partem do contar e ouvir histórias favorecem o desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita) das crianças, no que se refere à ampliação de vocabulário, construção de narrativas e conhecimento de algumas regras do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) – escrever de cima para baixo, ler da esquerda para a direita.

As crianças, ainda bebês, já podem participar de situações concretas com os livros, ao pegá-los e levar até a boca, ao tentar abri-los e fechá-los, ao sentir as texturas, ao balbuciar a partir das imagens visualizadas. À medida que manuseiam o livro, repetem e complementam falas de outras crianças e de professores(as), nomeando personagens da história, relatando as cenas/imagens, reproduzindo a escrita para contar um trecho da história, descrevendo aspectos da ilustração os quais chamaram a atenção. Portanto, elas desenvolvem e ampliam a oralidade.

Dessa forma, a participação do(a) professor(a), nomeando personagens e contextos, fazendo perguntas e reafirmando o que a criança diz é importante e contribui para o desenvolvimento de processos narrativos, em que a criança passa da pronúncia de palavras para a elaboração de histórias, numa sequência de fatos encadeados com começo, meio e fim.

Na escolha dos textos literários, deve-se considerar dois aspectos: a qualidade textual e a gráfica. No que se refere à qualidade textual, é importante que o texto apresente temáticas diversificadas e diferentes contextos sociais e culturais, bem como amplie o repertório linguístico das crianças. A qualidade gráfica se relaciona à qualidade estética das ilustrações/imagens e/ou do texto, sendo capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o texto literário.

O acesso da criança ao acervo literário vai além do alcance ao objeto livro. Ter acesso aos livros é, principalmente, possibilitar esse encontro, mediado pelo(a) professor(a), no intuito de propor constantes momentos de descobertas, em um tempo e um espaço organizado, a partir da escuta da criança, na qual ela consegue se reconhecer e se sentir acolhida. É preciso dar espaço para a voz, narrando, cantando, recitando e lendo, além de proporcionar tempos para olhar, ler e compartilhar, ampliando a leitura para outras situações de aprendizagens e desenvolvimento.

Momentos específicos como manuseio e leitura de livros literários; conversas sobre o que foi visto, lido e ouvido; conhecimento de quem são os autores; identificação e apreciação das características físicas dos livros, dos materiais com os quais são produzidos, dos seus tamanhos, cores e formatos; apreciação das ilustrações e das técnicas utilizadas são contextos que possibilitam às crianças participarem do mundo literário, percebendo a função dos livros como fruição e ampliação de referências estéticas, culturais e éticas.

Nesse sentido, ressalta-se que as escolhas sobre o que ler para e com as crianças sejam ancoradas na concepção de que elas são sujeitos sociais, de direitos, históricos, culturais e reconhecidos na sua condição peculiar de desenvolvimento.

2.2.4.5 QUADRO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

Para compreender a apropriação da língua materna é preciso considerar as diferentes modalidades de comunicação existentes, bem como que a língua materna, como campo de conhecimento, é permeada pelas culturas orais, pelas culturas do escrito e pela literatura. Nesse sentido, os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento relacionados a essas culturas estão inter-relacionados e articulados à língua materna.

Por isso, no quadro de objetivos do Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, estes estão agrupados por categorias, as quais antecedem a coluna dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento. Nesse campo, essas categorias são:

- Língua Materna: Culturas Oraís;
- Língua Materna: Culturas do Escrito;
- Língua Materna: Literatura.

Assim como nos outros Campos de Experiências apresentados neste Documento, no quadro a seguir os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento estão organizados por grupos, por faixa etária, e devem ser observados na perspectiva da complementaridade e continuidade.

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento em grupos por faixa etária			
Categorias	Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
	(0 a 1 ano e 6 meses)	(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(4 anos a 5 anos e 11 meses)
Língua Materna: Culturas Oraís	(EIO1EF01) Reconhecer quando é chamado pelo nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EIO2EF01-A) Conhecer o próprio nome como elemento da própria identidade, reconhecendo-o nos objetos de uso pessoal. (EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EIO3EF01-A-GYN) Identificar e escrever o nome, conhecendo a própria história e significado em situações comunicativas. (EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre as próprias vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(EIO1EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação (continuação)

<p>Língua Materna: Culturas Oraís</p>	<p>(EIO1EF05)</p> <p>Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p>	<p>(EIO2EF05)</p> <p>Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p>(EIO3EF05)</p> <p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba.</p>
	<p>(EIO1EF06)</p> <p>Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p>(EIO2EF06-A)</p> <p>Relatar de forma oral ou em Libras, fatos, acontecimentos da própria vivência, expressando sentimentos, ideias e opiniões.</p> <p>(EIO2EF06)</p> <p>Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p>(EIO3EF06-A)</p> <p>Recontar, oralmente ou em Libras, histórias preferidas, em diferentes contextos, rodas de conversas, festival de contadores de histórias etc.</p> <p>(EIO3EF06)</p> <p>Produzir as próprias histórias, orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
	<p>(GO-EIO1EF10)</p> <p>Associar nomes de pessoas, objetos, materiais e utensílios presentes no campo visual.</p>	<p>(GO-EIO2EF10-A-GYN)</p> <p>Nomear e solicitar, oralmente ou por outras formas de comunicação, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios etc.</p> <p>(GO-EIO2EF10)</p> <p>Nomear e solicitar, oralmente ou em Libras, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios etc.</p>	<p>(GO-EIO3EF10)</p> <p>Estruturar narrativas de situações vividas, utilizando objetos, brinquedos, fantoches, materiais e utensílios do cotidiano, explicitando características dos personagens e o enredo da história.</p>

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação (continuação)

Língua Materna: Culturas Orais	(GO-EI01EF11-A) Vivenciar situações comunicativas, em que expressões faciais de alegria, tristeza, raiva, medo são utilizadas. (GO-EI01EF11) Reconhecer as expressões verbais - cumprimento, admiração, susto etc. - mais utilizadas nas interações cotidianas, na instituição educacional e na família.	(GO-EI02EF11-A) Relacionar as expressões gestuais com as verbais, entendendo o contexto da situação comunicativa. (GO-EI02EF11) Utilizar expressões verbais mais usuais do grupo social, nas interações cotidianas, ampliando o vocabulário e as formas de expressão.	(GO-EI03EF11-A) Perceber diferenças gestuais e as variações da língua em grupos sociais diversos. (GO-EI03EF11) Identificar e comparar expressões gestuais e verbais do grupo social e expressões de outros grupos, comunidades, regiões e povos.
	(GO-EI01EF12) Vivenciar diferentes situações, festivas, esportivas, artísticas, culturais, percebendo as linguagens que caracterizam essas situações.	(GO-EI02EF12) Conhecer e identificar as linguagens e expressões que definem diferentes situações em contextos variados.	(GO-EI03EF12) Utilizar expressões próprias de determinadas situações, alterando o discurso de acordo com o contexto.
	(GO-EI01EF13) Participar de brincadeiras que envolvam rodas, canções de ninar, acalantos e lengalengas.	(GO-EI02EF13) Participar e propor brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas.	(GO-EI03EF13) Propor e criar brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas, interagindo com outras crianças.

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação (continuação)

Língua Materna: Culturas Orais	(GO-EI01EF14) Repetir trechos de músicas, histórias, com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	(GO-EI02EF14) Memorizar músicas, quadrinhas, parlendas e recontar histórias com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	(GO-EI03EF14) Parafrasear músicas, quadrinhas, parlendas e resumir, reformular, comentar e criar histórias com apoio do(a) professor(a).
	(GO-EI01EF15) Participar de diálogos em diferentes situações de aprendizagens, troca de fraldas, alimentação, banho, brincadeiras, exploração de objetos e espaços etc.	(GO-EI02EF15) Perceber, em diferentes situações comunicativas, a necessidade de ouvir o outro com atenção, significar o que ele está dizendo e alternar os turnos de fala.	(GO-EI03EF15) Demonstrar em diálogos, rodas de conversas, situações formais de interlocução, as habilidades de ouvir e de falar, por meio da linguagem oral e de sinais, compreendendo e produzindo textos orais.
Língua Materna: Culturas do Escrito	(EI01EF07-A-GYN) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores - livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet, computador, celular etc.	(EI02EF07-A-GYN) Manusear e explorar diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
	(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação (continuação)

Língua Materna: Culturas do Escrito	(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
	(GO-EI01EF16) Participar de situações comunicativas em que a escrita se faz presente: nome em objetos de uso pessoal, leitura de livros literários, produção de cartazes, etc.	(GO-EI02EF16) Produzir, tendo o(a) professor(a) como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.	(GO-EI03EF16) Planejar e produzir, tendo o(a) professor(a) como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.
	(GO-EI01EF17) Reconhecer imagens de objetos, animais e pessoas relacionadas ao cotidiano.	(GO-EI02EF17) Ler imagens em diferentes contextos e identificar ilustrações de personagens de histórias, quadinhos, desenhos animados etc.	(GO-EI03EF17) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos, como balões de fala, logomarcas, letras etc.
	(GO-EI01EF18) Explorar diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas, como, celular, tablet, computador, notebook, microfone, entre outros, com a mediação do(a) professor(a).	(GO-EI01EF18) Observar, nomear e reconhecer os usos de diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas.	(GO-EI01EF18) Desenvolver diferentes atividades – envio de áudios, escrita de mensagens, e-mails, gravação de vídeos – utilizando dispositivos tecnológicos, mediados pelo(a) professor(a).

Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação (continuação)

Língua Materna: Culturas do Escrito	(EI01EF19-GYN) Vivenciar situações de uso social da escrita em diferentes artefatos digitais - celulares, tablets, computadores - com a mediação do(a) professor(a).	(EI02EF19-GYN) Participar de situações de uso social da escrita, que envolvam diferentes artefatos digitais - celular, notebook, tablet etc.	(EI03EF19-GYN) Reconhecer e desenvolver atividades de envio de mensagens por redes sociais, e-mail etc., utilizando diferentes dispositivos tecnológicos, com a mediação do(a) professor(a).
	(EI01EF02-A) Apreciar textos versificados, como cantigas de roda, versos, quadrinhas.	(EI02EF02-A) Explorar rimas, sonoridades e jogos de palavras, em poemas e outros textos versificados.	(EI03EF02-A) Produzir, com o auxílio do(a) professor(a), textos orais e escritos, utilizando jogos de palavras, rimas e aliterações.
Língua Materna: Literatura	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI01EF03-A) Participar de situações que envolvam contação de histórias e a leitura de livros literários.	(EI02EF03-A) Manusear e escolher livros literários e outros textos, expostos no ambiente, lendo de forma não convencional, demonstrando postura de leitor.	(EI03EF03-A) Reconhecer gêneros textuais variados, presentes nos livros literários e em outros suportes, identificando os assuntos/temas que são abordados em cada um.
	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita e ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018) e Equipe de currículo ampliada de Goiânia.



Espaços,
tempos,
quantidades,
relações &
transformações



2.2.5 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

O que se propõe no Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações é oportunizar às crianças vivências e experiências que propiciem o desenvolvimento de noções de espaços, de tempos e de quantidades, assim como possibilitar a compreensão das diferentes relações e transformações que ocorrem no mundo físico e sociocultural.

Espaços são as variadas paisagens, lugares e territórios, naturais ou modificados pelos seres humanos ao longo do tempo.

Tempos referem-se à sucessão de fatos e acontecimentos num determinado período, que possibilita a construção da ideia de duração – passado, presente e futuro – sendo medido, na atualidade, por meio de instrumentos como o relógio (horas, minutos e segundos) e o calendário (dias, semanas, meses e ano). Também, diz respeito às condições naturais momentâneas do ar, que é o tempo denominado físico ou atmosférico, como por exemplo, ensolarado, chuvoso ou nublado.

Quantidades estão relacionadas ao que pode ser contado, mensurado, e representado, por números ou não, em diferentes contextos e práticas sociais.

Relações significam a capacidade de o sujeito comparar, perceber diferenças e/ou semelhanças, descobrir causas e efeitos, analisar o todo e as partes, fazer conexão entre espaços, objetos, fatos, acontecimentos, situações, entre outras. No mundo físico, diz respeito à interligação entre os fenômenos naturais e as variadas espécies de plantas, animais, vírus e bactérias que o compõem, incluindo o ser humano, os espaços e os tempos. No mundo sociocultural, está relacionada à interdependência entre os sujeitos, ou seja, às formas como eles organizam a vida coletiva ao longo dos tempos, no que se refere às interações, ao trabalho e à cultura.

Essas relações, estabelecidas pelos seres humanos, no mundo físico e sociocultural, provocam mudanças, naturais ou induzidas, modificando-os de alguma maneira. Esse processo, que engloba “[...] regularidades e permanências, diversidades e mudanças na natureza e na vida social [...]” (OLIVEIRA, 2018, p.87) é denominado Transformações.

No infográfico a seguir estão representados, a partir do que essas palavras sugerem, determinados conhecimentos desse Campo de

Experiências, os quais devem ser considerados no planejamento da ação educativa e pedagógica elaborado pelo(a) professor(a).

Infográfico 6 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações



Fonte: Equipe de currículo ampliada de Goiânia

Este infográfico, assim como os demais infográficos dos Campos de Experiências, foi elaborado com base na proposta político-pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014) e na ementa da BNCC (BRASIL, 2017), apresentada na íntegra no quadro abaixo:

Quadro 14 - Campo de Experiências 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 conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e 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 acerca do mundo físico e sociocultural, e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017, p. 90)

Essa ementa foi elaborada a partir do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que explicita a necessidade das práticas pedagógicas, no caso específico desse Campo de Experiências, garantirem experiências que

[...]

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

[...]

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;

[...]

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;

[...]

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Considerando os documentos mencionados, será apresentada a discussão do mundo físico e do mundo sociocultural, a qual considera também a articulação entre os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento ao Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, apresentada na publicação Campos de Experiências - Efetivando os direitos e as aprendizagens na Educação Infantil (MEC, 2018, p. 91)

CONVIVER com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.

BRINCAR com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam.

EXPLORAR características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

PARTICIPAR de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e espaços, utilizando ferramentas de exploração – bússola, lanterna e lupa – e instrumentos de registro e comunicação – máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.

EXPRESSAR observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza e características do ambiente.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

Esses Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento devem ser assegurados na efetivação das ações educativas e pedagógicas propostas na instituição educacional.

O referido Campo de Experiências envolve conhecimentos relativos ao corpo humano, aos animais, às plantas, à luz, ao ar, à água, à energia, às rochas, ao magnetismo, aos fenômenos da natureza. Engloba, ainda, as relações sociais e culturais, os diferentes modos de viver e de se organizar do ser humano no decorrer do tempo, dependendo da época e do grupo social ao qual pertence.

2.2.5.1 MUNDO FÍSICO E MUNDO SOCIOCULTURAL

O mundo físico e o mundo sociocultural coexistem de forma inter-relacionada, sendo o mundo físico concebido como um todo complexo, composto pelos diferentes fenômenos, recursos naturais e características do planeta Terra: o nascer e o pôr do sol, as tempestades, os processos de decomposição e germinação, a erosão, o solo, a água, o oxigênio, a energia, os animais, o corpo humano, as florestas (GOIÁS, 2018). Já o mundo sociocultural se refere a tudo o que o ser humano produziu ao longo do tempo para garantir a sua existência na Terra. Envolve conhecimentos, artefatos, culinária, linguagens, vestimentas, manifestações culturais e artísticas, crenças, valores, profissões, relações de poder, econômicas, políticas, entre outros, constituindo o patrimônio da humanidade.

A criança, ao chegar nesse mundo, que é físico e sociocultural, tem a necessidade de compreendê-lo, de explorá-lo com seu corpo e se mostra curiosa para entender como ele é e como funciona. Por meio das interações com seus pares e com os adultos, com os espaços, os materiais e as tecnologias, ela faz novas descobertas, elabora suas hipóteses, amplia seus saberes e produz cultura e conhecimentos.

As hipóteses que as crianças elaboram na busca de compreender o mundo e o que nele acontece, se referem à construção de explicações para fatos, situações, fenômenos e funcionamento de objetos, ocorrem a partir do que elas sentem, de suas percepções e experiências. Isso acontece, como por exemplo, quando uma criança bem pequena vê um cachorro dalmata pela primeira vez e diz ao seu modo que é um “cachorro de pijama”. Isso expressa uma associação que ela faz da sua roupa de dormir, de bolinha, com o pelo de um animal que não era conhecido até então. Ou ainda, quando uma criança pequena pontua que a chuva é o choro da nuvem, expressando uma comparação que ela faz da água que cai do céu com as

lágrimas que saem dos olhos. Portanto, na tentativa de compreender algo que é novo, a criança faz relações com os conhecimentos que já possui.

Essas relações que as crianças estabelecem são iniciadas no contexto familiar, desde o nascimento. Dessa forma, como mencionado anteriormente, quando elas chegam na Educação Infantil, trazem suas vivências e experiências, as quais foram construídas nos diferentes espaços e grupos sociais aos quais pertencem.

Harlan e Rivkin (2002) afirmam que a ciência é uma forma de pensar, de produzir conhecimentos, com quatro etapas relacionadas – a problematização, que se refere à dar-se conta de uma questão a ser resolvida; a formulação de hipóteses a partir da elaboração de perguntas; a descoberta, que pressupõe pesquisa, experimentação, observação e por fim a partilha, que diz respeito à socialização dos resultados obtidos com outras pessoas.

Assim, para as crianças se apropriarem e produzirem conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural, precisam ser incentivadas a explorar, desde bebês, o que está em sua volta, ao relatar o que sabem, fazer perguntas, realizar experimentos, elaborar hipóteses, observar, fazer verificações, aprender a pesquisar, conhecer diferentes fontes de informação, expressar e registrar descobertas e opiniões por meio de diferentes linguagens (ARCE, 2011).

Sendo assim, é importante que na Educação Infantil o(a) professor(a) faça perguntas que desafiem as crianças a pensar, elaborar hipóteses, de maneira que desperte a curiosidade e promova a participação delas. Além disso, é importante também que se tenha uma escuta atenta dos movimentos, dos gestos e das falas das crianças, referentes ao mundo físico e sociocultural, fazendo observações com registros de diferentes situações de aprendizagens, incluindo as brincadeiras, livres e dirigidas. Ainda é importante promover diálogos e rodas de conversas com o objetivo de identificar os modos próprios das crianças pensarem e se expressarem para, a partir daí, planejar atividades culturalmente significativas, projetos institucionais e/ou de trabalho que ampliem, diversifiquem e complexifiquem seus conhecimentos.


Nessa perspectiva, cabe ao(à) professor(a) trabalhar com conhecimentos relacionados à identidade da criança, isto é, em relação às características físicas, nome, idade, tamanho, de forma contextual, considerando a família (grau de parentesco, origens, profissão), a instituição educacional (espaço físico, papéis e inter-relação dos membros que a integram) e a comunidade, suas características físicas, culturais e sociais, tanto em termos do espaço local (rua, bairro, cidade), como em termos do espaço global (outros países, continente, planeta). Esses conhecimentos relacionados à comunidade se

integram em uma perspectiva global, pois os acontecimentos, os fatos, as transformações que ocorrem no âmbito local interferem no global e vice-versa.


Ao conhecer a própria cultura e a de outros grupos, a criança desenvolve um sentimento de pertencimento e uma ligação com o lugar onde vive. Na constituição desse sentimento com o meio, é importante a mediação dos adultos com o intuito de desenvolver o senso de responsabilidade para preservar os valores locais, sejam eles naturais, sociais, culturais ou históricos.

Com o avanço das tecnologias digitais, as formas e os meios das pessoas se comunicarem e se relacionarem mudaram. Nesse contexto, os sujeitos que nasceram nas três últimas décadas pertencem a uma sociedade tecnológica, caracterizada pela realização de produções em larga escala, por isso consideradas pertencentes à geração de nativos digitais* , que crescem nesse universo de computadores, notebooks, smartphones, tablets, os quais permitem um acesso rápido e funções múltiplas.

Essas tecnologias digitais podem tanto contribuir para criar processos de interação, quanto para criar distanciamento entre as pessoas. Isso porque, com elas, surgiu o espaço virtual ou ciberespaço, sendo esse um outro lugar de interação entre os seres humanos, realizada por meio de interfaces interativas, como e-mail, redes sociais, documentos compartilhados e blogs, conforme apresenta Lévy (1997, p. 22).



O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.



Nesse espaço, por meio da internet, é possível que as crianças realizem pesquisas por comando de voz, também conferências, nas quais elas podem conversar de forma síncrona, simultânea, ou assíncrona, não simultânea, com crianças e adultos de outros contextos, compartilhando experiências ou discutindo sobre determinado assunto que está sendo estudado. Sendo assim, é imprescindível que essas ações educativas e pedagógicas sejam planejadas e mediadas pelo(a) professor(a), para que elas aprendam, por exemplo, como navegar em um site e como buscar

* Marc Prensky (apud COELHO, 2012) considera os nativos digitais aqueles sujeitos que nasceram a partir de 1980, e os imigrantes digitais são aqueles que nasceram antes dessa década.

imagens de forma segura, atendendo aos objetivos da atividade proposta.

Na abordagem sobre o mundo físico e sociocultural, serão discutidos, de forma mais específica, os conceitos de espaços, tempos e pensamento matemático.

2.2.5.1.1 ESPAÇOS

Os espaços, como definido na introdução desse Campo de Experiências, são as variadas paisagens, lugares e territórios naturais ou modificados pelos seres humanos ao longo do tempo, por isso sua construção é

[...] eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissociável, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 48)

O estudo do espaço implica compreender as relações que o ser humano estabelece sobre o mundo físico e sociocultural e as consequências e conhecimentos que advém dessa relação. Dessa forma, na Educação Infantil, é importante que sejam oportunizadas às crianças relações mais próximas com a comunidade, de modo que passem a conhecer diferentes espaços, como comércios, parques, praças, clubes, feiras, hortas, plantações, quadras de esportes, e as pessoas que são referências para contar histórias sobre os moradores, a constituição do bairro, os principais problemas, possíveis soluções, entre outros.

Os ambientes externos à instituição educacional fazem parte do cotidiano das crianças desde bebês. Por isso, planejar ações e mediações para serem realizadas nesses ambientes favorecem as aprendizagens quanto à complexidade do mundo físico e sociocultural, quanto à participação, emancipação social, cultural e democrática, bem como para favorecer a imaginação.

Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 16), ao se referirem ao processo de compreensão das crianças sobre o espaço, afirmam que a percepção delas se desenvolve em “três etapas essenciais: a do vivido, a do percebido e a do concebido”. O espaço vivido refere-se ao espaço físico explorado pela criança, por meio de deslocamentos, manipulações, observações, decomposição e montagem de objetos. O espaço vivido avança para o percebido à medida que as crianças conseguem se lembrar dos espaços que exploraram, sem

que necessite vivenciá-los novamente. Posteriormente, avança para o espaço concebido quando a criança consegue representá-los, por meio de peças de montar, materiais não estruturados, desenhos/plantas, maquetes, mapas etc.

Desde bebês, as crianças se relacionam com o espaço, ora convivendo com pessoas – familiares em casa, outras crianças e profissionais na instituição – e objetos que estão presentes em diferentes lugares (filtro para beber água, local onde guarda as mochilas e o trajeto da sala até o refeitório, por exemplo) ora modificando-os e deixando suas marcas. Isso ocorre em várias situações, seja ao desenhar em uma parede ou móvel, seja mudando os objetos de lugar, empilhando-os, encaixando-os ou enfileirando-os, e até mesmo plantando uma árvore ou colhendo uma planta.


As tecnologias digitais contribuem nesse processo de exploração e conhecimento dos espaços pelas crianças, pois são recursos os quais favorecem diferentes leituras sobre o mesmo espaço. Por exemplo, ao ver fotos da entrada da instituição educacional ou foto aérea, a criança terá percepções diferentes de um mesmo espaço.

As crianças, ao interagirem com os espaços, vão compreendendo como os sujeitos se relacionam neles, como os seres humanos os apreciam e os modificam a partir de suas necessidades. As crianças compreendem também quais instrumentos o ser humano utiliza para organizar e desorganizar, construir ou desconstruir espaços e quais as consequências desse processo para as pessoas e para o planeta Terra.


Nesse sentido, as relações estabelecidas pelas crianças e mediadas pelo(a) professor(a) quanto à observação e exploração dos diferentes espaços (natureza, fenômenos, características dos seres vivos e não vivos) são ações que as possibilitam conhecer as regularidades e irregularidades existentes neles, bem como a influência direta do ser humano no mundo físico e sociocultural. Refletir sobre esse processo com as crianças oportuniza a tomada de uma consciência crítica quanto ao papel de cada sujeito na preservação do meio ambiente, dos recursos naturais e da construção de uma sociedade mais sustentável. Para tanto, é preciso planejar atividades em que as crianças possam brincar com e na natureza e em espaços amplos, pois, de acordo com Barros (2018), quando a criança tem liberdade e tempo para brincar em espaços abertos e naturais, sua curiosidade, concentração, interesse e disposição para aprender serão favorecidas.

Na sociedade capitalista, geralmente, a relação entre o ser humano e a natureza é regida por fatores socioeconômicos, em que o valor do mercado prevalece sobre os valores humanos e éticos, gerando uma exploração exacerbada


dos recursos naturais devido à alta produção de bens, potencializada pelo avanço das tecnologias. Nesta sociedade, se desenvolveu novas formas de comportamentos, acarretando uma reconfiguração dos trabalhos humanos em relação aos diferentes tipos de lixo produzido: orgânico, reciclável, industrial, hospitalar, comercial, eletrônico, nuclear, espacial e o lixo verde (galhos, cascas, troncos, gramas, folhas). A esse respeito, Sancho (1994, p. 36) afirma que,




A sociedade tecnológica caracteriza-se pela realização de uma produção em grande escala: orienta-se para o consumo de massa e para a utilização de meios de comunicação de massa. Esta sociedade desenvolve-se às custas do meio natural e configura as estruturas sociais e os modelos de comportamento de forma a que se adaptem às exigências funcionais e pragmáticas da tecnologia



Diante dessa sociedade capitalista, é importante que o trabalho na Educação Infantil seja desenvolvido na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável, para que se consiga suprir as necessidades de produção, de consumo e de crescimento, em equilíbrio com a preservação ambiental, de modo a não comprometer o desenvolvimento das futuras gerações, conforme afirma Diegues (2003, p. 5).




Para existir uma sociedade sustentável é necessária a sustentabilidade ambiental, social e política, sendo um processo e não um estágio final. Ao mesmo tempo, não se propõe um determinado sistema sócio-político que dure para sempre, mas que deva ter capacidade para se transformar.




Portanto, ao considerar a sustentabilidade como um princípio ético (ROBINSON apud DIEGUES, 2003), rompe-se com uma relação utilitarista, pois os seres humanos passam a se perceber como integrantes da natureza, relacionando-se com ela de forma a respeitá-la, protegê-la e usufruindo dela o que é imprescindível para a própria sobrevivência.

Diante disso, é necessário e urgente a compreensão de que os seres humanos fazem parte da natureza, pertencem a ela e que, “em função de sua natureza específica, compete a eles a responsabilidade de se encarregarem em seu próprio interesse, dessa relação” (ELIAS, 1998, p.12).

No Brasil, considerando a importância desse assunto, a Lei nº 9.795 de 1999, do Ministério da Educação e do Meio Ambiente, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual compreende a educação ambiental como



os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art. 1º)



Assim, na Educação Infantil, as ações educativas e pedagógicas devem ser planejadas de forma que possam ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças sobre os diferentes espaços. No que diz respeito à Educação Ambiental, é importante que as ações favoreçam a exploração dos elementos que compõem os espaços, como terra, areia, árvores, pedras, lama, gravetos, folhas, flores etc., para que as crianças, desde bebês, percebam suas características, façam comparações, descubram e identifiquem sensações que tais elementos proporcionam. As ações propostas devem valorizar também os deslocamentos e os movimentos das crianças em espaços amplos, a participação delas na organização dos espaços da instituição (sala, refeitório, parque, entre outros), a preservação do meio ambiente, a observação dos espaços em diferentes perspectivas, a expressão por meio das variadas linguagens e a contemplação dos mesmos. Nesse convívio com a natureza e com os diferentes espaços, as crianças podem aprender sobre a própria existência, o ciclo da vida e a importância de respeitar e preservar o mundo físico.

Conforme afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 49), pensar nos espaços que compõem as instituições de Educação Infantil é considerar seus aspectos objetivos e subjetivos, ou seja, os objetos, os móveis, os materiais, os cheiros, os sons, as texturas, os sabores e as interações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto. Por essa razão, precisam ser planejados intencionalmente, pois “[...] o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente”.

2.2.5.1.2 TEMPOS

A elaboração do conceito de tempo e a forma como ele é compreendido e organizado atualmente é decorrente de milhares de anos de observações dos eventos físicos da natureza, bem como de sua relação com os indivíduos que constituem a sociedade. Assim, se articulam na conceituação de tempo três aspectos – o mundo físico, o sociocultural e o indivíduo, o que torna possível afirmar que não há um tempo e sim tempos, os quais são estabelecidos de acordo com a compreensão de cada grupo ou sociedade.

Por isso, a compreensão do que é o tempo, bem como de sua organização e medição, depende do desenvolvimento de cada grupo social, da forma como cada um tem construído essa noção, a partir de suas observações, necessidades e experiências. Em algumas regiões de cultura ocidental, a organização das tarefas cotidianas ocorre, principalmente, pela utilização de instrumentos medidores como o relógio e o calendário. Já em algumas tribos africanas e indígenas, o plantio, a colheita, as festas e os rituais, geralmente, são organizados pelas ocorrências do Sol, da Lua, das chuvas e das secas.

O tempo possui duas dimensões: física e cronológica. O tempo físico é a condição atmosférica momentânea, regida pelos fenômenos naturais como a chuva, o vento, a neve e a incidência solar, os quais provocam uma determinada sensação térmica. Esse tempo pode ser medido por instrumentos meteorológicos, tais como o anemômetro, que mede a velocidade do vento, o barômetro, que mede a pressão atmosférica, e o termógrafo, que registra a temperatura do ar. A utilização de mecanismos e instrumentos que permitem medir e verificar a previsão do tempo foi e continua sendo uma necessidade do ser humano para atender às exigências da vida comunitária, já que interfere tanto na escolha de uma roupa quanto nos pontos mais seguros para se trafegar na cidade, diante de uma chuva, por exemplo.

Na Educação Infantil, para além do estudo do tempo físico, e sendo do interesse e da curiosidade das crianças, pode-se desenvolver ações sobre o clima, ou seja, sobre o conjunto de condições atmosféricas que caracterizam um local/região, observadas e estudadas ao longo de vários anos, por exemplo as características do clima do estado de Goiás, com marcantes períodos de seca e de chuva.

O tempo cronológico é o tempo organizado, sistematizado e medido pelos seres humanos por meio de instrumentos, como o calendário e o relógio.

O calendário e o relógio, como instrumentos simbólicos que representam a noção de tempo, exercem três funções: comunicação, orientação e regulação. A posição dos ponteiros em um relógio ou os números em um calendário transmitem uma mensagem ao ser humano, orientando suas ações e regulando o seu cotidiano.

As crianças, desde bebês, participam de práticas sociais em que há a medição e a regulação do tempo, por meio desses instrumentos. Constantemente, ouvem falas como “Já está na hora do médico!”, “Corre! Vamos nos atrasar!”. Nesse sentido, vivenciam a organização do cotidiano dividido em momentos, como o de dormir, se alimentar, entre outros. Portanto, na família ou na instituição educacional a criança é orientada por esses instrumentos simbólicos.

O tempo na sociedade atual, geralmente, segue a lógica do capitalismo, um tempo acelerado, escasso e atrelado à produção. Por consequência, esse tempo incide sobre as crianças, reproduzindo na infância o tempo aligeirado dos adultos, que controla, delimita seus movimentos e disciplina suas ações.

Às vezes, seguindo essa lógica, algumas instituições educacionais reproduzem rotinas enfadonhas, marcadas pela repetição, pela rapidez no desenvolvimento das atividades e pelo controle, pois compreende-se, equivocadamente, que quanto mais tarefas em folha as crianças produzirem, menos conversarem durante as refeições, mais rápido tomarem banho, melhor será o resultado de suas aprendizagens.

A lógica da infância é diferente da lógica adulta, pois o tempo da criança é um tempo peculiar. Quando se observa um grupo de crianças envolvidas no faz de conta ou numa brincadeira com massa de modelar, é possível perceber que, por serem atividades de seu interesse, vivem com intensidade e inteireza esses momentos, deixando de comer, de beber água e até de ir ao banheiro para estarem ali brincando.

Se o tempo cronológico é vivido pelas crianças desde bebês, então como trabalhar na Educação Infantil o desenvolvimento dessa noção e a apropriação desses instrumentos (relógio e calendário) e, ao mesmo tempo, considerar as especificidades das crianças?

É importante compreender a rotina como uma estratégia de planejamento que o(a) professor(a) utiliza para organizar o cotidiano das crianças na instituição educacional. Ela deve ser revista e reelaborada, constantemente, de acordo com o ritmo de cada criança, do agrupamento e dos tempos dos adultos. Para tanto, a organização da rotina, seja em tempo parcial ou integral, deve considerar os eixos do currículo da Educação Infantil, as práticas sociais, os projetos institucionais e os projetos de trabalho.

Em relação aos eixos do currículo – interações e brincadeiras, é importante que as crianças tenham oportunidade de se relacionarem com seus pares, com crianças de faixas etárias diferentes, com adultos, com materiais variados da sua cultura e de outras e em diferentes espaços. No desenvolvimento das brincadeiras, devem ser destinados longos períodos para a exploração de diferentes materiais e espaços, para brincadeiras de faz de conta e para a aprendizagem de brincadeiras tradicionais. Práticas sociais como o cumprimento ou a despedida nos horários de entrada e saída, a hora das refeições (café da manhã, colação, almoço, lanche ou jantar), a hora do banho ou, ainda, o momento de descanso/sono são marcadoras da organização do cotidiano na instituição e se constituem, junto a outras, atividades culturalmente significativas que precisam ser planejadas intencionalmente. No que se refere aos projetos institucionais e de trabalho, estes possibilitam às crianças desenvolver outras formas de pensar e de produzir conhecimentos, os quais devem ser previstos na rotina e trabalhados de forma regular.

A rotina organizada dessa forma oferece segurança às crianças, pois elas sabem o que está “por vir”, assim como abre “[...] a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil” (CARVALHO e FOCHI, 2017, p. 15). Portanto, essa rotina prevê atividades mais permanentes, por acontecerem cotidianamente, mas também, podem ser flexíveis, pois é um espaço que abrange o inesperado e o inusitado, como, por exemplo, encontrar um passarinho machucado no pátio da instituição educacional e o (a) professor (a), com o olhar atento e sensível, considerar o que aconteceu, dialogar com as crianças sobre o assunto e, se for do interesse delas, desenvolver um projeto de trabalho.

O trabalho com o relógio e com o calendário nessa rotina contribui para que as crianças compreendam o tempo na sociedade em que vivem. Por isso, ter um relógio na sala, seja ele analógico ou digital, auxilia as crianças pequenas a compreenderem os horários/momentos em que serão realizadas determinadas atividades, como a visita de um convidado, o momento em que as crianças de outro agrupamento chegarão para uma atividade planejada em conjunto ou, ainda, a chegada das famílias para buscá-las.


O uso do calendário nas atividades propostas pelo(a) professor(a) possibilita que as crianças percebam a sucessão dos dias e a sua organização em semana, mês e ano, favorecendo a aprendizagem de noções de tempo, como antes/depois e ontem/hoje/amanhã. Daí a relevância de se ter na sala um calendário do mês corrente e outro do ano, para que, sempre que necessário, o(a) professor(a) e as crianças possam fazer relações envolvendo os dois.

Marcar nesses calendários datas importantes, como o dia dos aniversários das crianças e dos profissionais do agrupamento, de um passeio, da visita de alguém, do período de férias ou de outras datas que o coletivo julgar pertinente, também são ações significativas para o estabelecimento de relações como as de “[...] sucessão, continuidade; duração-intervalo” (DUHALDE e CUBERES, 1998, p. 82).


Nesse processo, também é importante planejar intencionalmente ações educativas e pedagógicas que permitam à criança distinguir o presente do passado e prever o que vai fazer num futuro relativamente próximo, levando-a a perceber semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e o que aconteceu, por exemplo, nos tempos de vida dos pais, dos avós e de outros mais distantes.

Respeitar os tempos das crianças é tão essencial quanto respeitar o significado que as ações propostas têm para elas. Para tanto, é necessário refletir se é mais relevante dar continuidade a projetos e atividades culturalmente significativas, nas quais as crianças estão envolvidas, ou interromper essas propostas para realizar ações que, muitas vezes, estão vinculadas a uma prática educacional com apelo consumista, sem sentido e significado real para elas.

A instituição educacional tem como função sociopolítica, prevista nas DCNEI (2009), oferecer uma educação de qualidade para que as crianças ampliem seu repertório e perspectiva de mundo, conforme reflete Ostetto (2000, p. 183).



[...] Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo?



Assim, deve-se ressignificar as ações pedagógicas, de forma a não repetir, ano após ano, uma proposta curricular sem significado para as crianças. Toda ação a ser trabalhada ao longo do ano precisa ser definida pelos profissionais da instituição educacional, com base no diagnóstico sobre as crianças e suas famílias, o qual fornece dados para que se conheça a organização familiar, a religião, a renda, entre outros. Por fim, essa definição deve ser registrada no projeto político-pedagógico da instituição, considerando a perspectiva de ampliar, diversificar e complexificar conhecimentos, bem como respeitar as crianças e suas famílias.

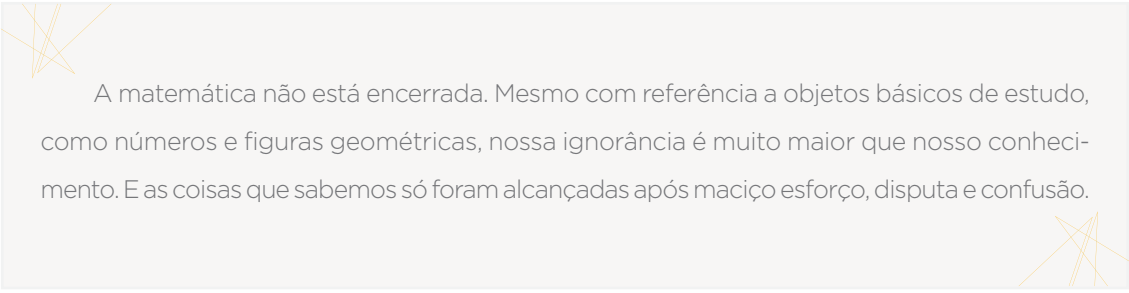
2.2.5.1.3 PENSAMENTO MATEMÁTICO

O pensamento, segundo Vigotski (2007, p. 56), é um processo psicológico superior que se refere à “[...] combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”. Partindo desse princípio, o pensamento matemático refere-se à utilização dos instrumentos e signos relacionados aos conhecimentos dos campos espacial, numérico e de medida, ou seja, os conhecimentos matemáticos são aplicados para solucionar situações problemas do cotidiano.

Nesse sentido, os conhecimentos matemáticos são conhecimentos acumulados pela humanidade no que se refere aos campos espacial, numérico e de medidas, é o produto de observações, estudos, testes e comprovações. Lorenzato (2018) pontua que o campo espacial se refere às formas, as quais apoiam os conhecimentos geométricos; o campo numérico relaciona-se às quantidades, que fundamentam o estudo da aritmética; e o das medidas integra a geometria e a aritmética. Essa divisão em três campos matemáticos é didática, não representa a realidade, pois no cotidiano os conhecimentos encontram-se articulados.

O pensamento matemático se refere às inúmeras relações que o sujeito pode fazer em sua mente, a partir da apropriação de conhecimentos matemáticos e outros conhecimentos construídos ao longo do tempo, para solucionar diferentes situações problemas do cotidiano.

Considerar, neste Documento, o pensamento matemático é reconhecer que os sujeitos, crianças e adultos, possuem particularidades em suas formas de pensar e agir no e sobre o mundo físico e sociocultural, e que é possível encontrar solução para uma mesma situação-problema percorrendo caminhos diferentes. Portanto, é reconhecer que os sujeitos são ativos na aprendizagem e na produção de conhecimentos, e não meros receptores do que é produzido pela humanidade, como afirma Ellenberg (2015, p. 10).



A matemática não está encerrada. Mesmo com referência a objetos básicos de estudo, como números e figuras geométricas, nossa ignorância é muito maior que nosso conhecimento. E as coisas que sabemos só foram alcançadas após maciço esforço, disputa e confusão.

Lorenzato (2018) afirma que há processos mentais básicos para que as crianças aprendam os conhecimentos matemáticos, por isso são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento matemático, são eles: correspondência – relacionar um a um durante a contagem; comparação – expressar semelhanças e diferenças entre objetos e espaços; classificação – separar objetos em categorias, conforme as semelhanças e/ou diferenças; sequenciamento – fazer suceder a cada objeto, sem estabelecimento de critério, por exemplo, a chegada e saída das crianças; seriação – ordenar os objetos, seguindo um critério, como a organização das crianças por tamanho; inclusão – englobar um conjunto a outro, por exemplo, a banana pertence à categoria ‘fruta’; conservação – perceber que a quantidade não depende da arrumação, da forma ou da posição dos elementos/objetos, por exemplo, contar os diferentes brinquedos que estão sendo usados e os que ficaram na caixa.

Esses processos mentais não são conteúdos, mas devem ser abordados nas mediações praticadas pelos (as) professores (as), a partir dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças, em atividades culturalmente significativas, projetos institucionais e/ou projetos de trabalho.

Ao longo da história, conhecimentos e instrumentos relacionados ao pensamento matemático foram elaborados pelo ser humano e fazem parte do cotidiano das crianças, pois estão presentes nas práticas sociais de cada cultura, como em embalagens de produtos, seringa, fita métrica e outros.

Inicialmente, como afirma Duhalde e Cuberes (1998), as crianças têm contato com esse patrimônio da humanidade no seu cotidiano por meio da linguagem oral, da audição, do tato e da visão. Por exemplo, quando elas escutam “Ele fez dez meses, dia cinco”, “Cresceu dois centímetros nos últimos meses” ou quando questionam “Eu vou ficar do tamanho da mamãe?”, “Que hora é o desenho?”, “Quando vou para a escola?”. Também, quando exploram o mundo, ao tocar objetos, atirá-los em uma direção, movimentá-los – arrastando, puxando e empurrando, e ainda, ao observarem, interagirem, utilizarem e se envolverem com os números em embalagens, anúncios de supermercado, teclado do controle de televisão, computadores, tablets, smartphone, em uma régua, fita métrica etc.

Assim, ao chegar na instituição educacional, a criança já possui conhecimentos relacionados ao pensamento matemático, os quais devem ser ampliados, diversificados e complexificados. Por isso, é indispensável que o(a) professor(a) tenha como ponto de partida o que as crianças sabem, como afirma Lorenzato (2018, p. 24) “[...] temos de começar por onde as crianças estão e não por onde gostaríamos que elas estivessem.”

Considerando os conhecimentos que as crianças possuem, o(a) professor(a) precisa abordá-los por meio dos três campos matemáticos – o espacial, o numérico e o das medidas – os quais devem ser explorados no cotidiano da Educação Infantil a partir de situações desafiadoras e contextualizadas.

A criança estabelece as primeiras relações espaciais (longe/perto, em cima/embaixo, dentro/fora, aberto/fechado, direita/esquerda, frente/atrás/ao lado) em ações cotidianas, tais como brincar livremente em casa, no parque, na praça ou em diferentes locais da cidade; ajudar na organização dos espaços em que convive; deslocar pelos cômodos da casa, pelos espaços da instituição educacional e pelas ruas; observar os familiares na exploração de mapas em aplicativos de localização durante um deslocamento. Por isso, segundo Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 17), “A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar nosso mundo, o qual é intrinsecamente geométrico”.

Nesse contexto, as ações educativas e pedagógicas devem ser planejadas, na Educação Infantil, a partir das experiências das crianças, de forma a contemplar mediações que as levem a estabelecer relações e comparações referentes a tamanho, direção e posição de objetos, bem como expressarem os conhecimentos aprendidos por meio das linguagens corporal, gráfica e oral. Nessas ações, é importante a nomeação correta das figuras e das formas vistas e exploradas pelas crianças em situações de interações e brincadeiras. Também, é necessária a exploração de fotografias, mapas, plantas baixas, globos terrestres e recursos digitais para as crianças visualizarem as variadas formas de representação do espaço.

No que se refere ao campo numérico, o aprendizado do conceito de número é complexo, por se tratar de um elemento abstrato. O número não está nos objetos, mas no pensamento de quem estabelece relações entre eles. Nesse sentido, aprender noções de quantidade, como mais/menos, igual/diferente e muito/pouco, é fundamental para a criança entender que um número é maior que o outro (3 é maior que 2) e que esse número maior engloba o número menor (3 engloba o 2).

Dessa forma, abordar questões como “Quem tem mais bolas?”, “Quem tem menos bolas?”, “Quantos de vocês têm o mesmo tanto de bolas?” ou “Quem tem quantidades iguais de bolas? Que quantidade é esta?” e “Quem tem quantidades diferentes?”, favorecem à criança pensar e compreender a ideia de quantidade e de número.

Recitar os numerais é comumente concebido como compreensão do conceito de número, ou seja, se a criança recita a série ordenada dos numerais

(1, 2, 3, 4, 5, 6...), acredita-se que ela compreenda o que é número. Porém, geralmente a criança realiza essa recitação a partir de conhecimentos vivenciados no cotidiano e, muitas delas, ainda não conseguem contar/quantificar, fazendo a correspondência termo a termo, um a um. Portanto, recitar e contar/quantificar são ações distintas, que revelam conhecimentos diferentes e significativos para o desenvolvimento do pensamento matemático.

A criança compreende a contagem/quantificação, segundo Duhalde e Cuberes (1998), quando estabelece a correspondência um a um, mantém a ordem das palavras numéricas (nomes dos numerais), conta cada objeto somente uma vez sem omitir nenhum e considera o último número mencionado como aquele que representa o total de elementos.

Nesse processo de compreensão da contagem/quantificação, a recitação vai possibilitar à criança a aprendizagem dos nomes dos numerais e sua ordenação. Por isso, desde bebê, pode-se incentivar a criança a participar de contextos que envolvam a recitação em parlendas (“Serra, serra, serrador”, “Um, dois, feijão com arroz”, “A galinha do vizinho”), em músicas (“Mariana conta”, “Dança das caveiras”, “Indiozinhos”) e em brincadeiras.

O trabalho com a contagem, na instituição educacional, deve estar presente em situações do cotidiano das crianças. Por isso, desde bebês, elas podem participar de situações reais para contar os brinquedos, a quantidade de crianças presentes, seus pertences, os materiais para uma brincadeira, cadeiras para as crianças sentarem fora da sala, colchonetes a serem utilizados nas atividades e ao realizar brincadeiras como chute ao gol, boliche, bem como contar coleções de figurinhas, de adesivos, pedras entre outras.

Nessas ações educativas e pedagógicas que envolvem a contagem, o(a) professor(a) pode propor às crianças pequenas que registre, tanto de forma não convencional (por desenhos, traços e bolas), quanto de forma convencional, utilizando os números. A faixa numérica*, o quadro numérico** e o calendário representam fontes de consulta que auxiliam as crianças no registro dos números. Outra forma convencional de registrar números é por meio de tabelas e gráficos, os quais são representações das quantidades que se deseja registrar. Por exemplo, a quantidade de meninos e meninas do agrupamento, as brincadeiras que as crianças gostariam de realizar ao longo do mês, as

* Consiste num recurso didático em que a sequência numérica é colocada em uma faixa linear quadriculada, na qual cada quadrado acolhe um número (pode ser iniciado com o zero ou o um). Esse recurso possibilita às crianças consultarem os números e sua sequência

** Consiste num recurso didático que possibilita às crianças se apropriarem de regularidades do Sistema Decimal. É um quadro ou tabela organizado com linhas de 10 em 10, em que os números são escritos na sequência. Pode ser iniciado com o zero ou com um. (GOIÁS, 2018, p.148)

quantidades de brinquedos disponíveis e os aniversários de cada mês do ano.

O sistema monetário, presente no cotidiano das crianças, torna-se relevante na construção do conceito de número na Educação Infantil, pois elas constantemente participam de situações em que são utilizadas as cédulas, moedas e cartões de débitos e crédito, bem como os preços em encartes, em prateleiras, nos produtos do supermercado e em anúncios comerciais de produtos na televisão, além de vivenciarem situações de compras e de negociações em seu contexto familiar.

Diante disso, os conhecimentos que as crianças pequenas possuem sobre esse sistema podem ser ampliados, diversificados e complexificados na Educação Infantil por meio, por exemplo, de brincadeiras de faz de conta. Nessas situações, elas aprendem a lidar com cédulas e moedas, sem valor real, de forma a estabelecer diferentes relações sobre o sistema monetário, como por exemplo, a de quantidade, de maior e menor valor, quantidades necessárias para uma compra e para o troco. Dessa forma, as soluções para os problemas apresentados durante as brincadeiras podem ser encontradas por meio de cálculo mental ou por registros, os quais podem ser realizados pelas crianças ao seu modo, utilizando pequenos papéis, bloquinhos e cadernetas, ou ainda, usando materiais como tampinhas, toquinhos etc.

Atualmente, o cartão de crédito também é uma forma comum para efetuar pagamentos. Quando o adulto diz “o cartão estourou”, o que isso quer dizer? Exemplificar e participar de situações de uso do cartão de crédito propicia a compreensão das crianças pequenas sobre o valor máximo de gastos (limite); o prazo para o pagamento; valor a ser pago, total ou mínimo e leitura dos elementos básicos da fatura (nome do responsável, endereço, valor total, valor mínimo, relação dos gastos realizados, código de barra).

Articulado ao trabalho com o sistema monetário, é importante que o (a) professor(a) desenvolva ações relacionadas à educação financeira, na perspectiva das crianças compreenderem o valor para se adquirir algo, aprendendo qual a quantidade necessária para comprar determinado objeto, como poupar e priorizar gastos de acordo com a necessidade.

A educação financeira articula-se com a educação ambiental na medida em que o consumo consciente de bens se torna o eixo central. Portanto, as crianças precisam vivenciar em seu cotidiano atitudes como reduzir, reutilizar, recusar e repensar o consumo, pois a criança vai aprendendo que suas ações de consumo e das demais pessoas interferem na exploração de recursos naturais e na produção de lixo.

O campo das medidas, integra o campo espacial e o numérico, por isso o conceito de medida é abrangente, referindo-se à distância (comprimento, altura, largura, espessura, profundidade e tamanho); à superfície e suas propriedades físicas (cor, brilho, extensão, aspereza etc.); ao espaço (se é maciço (volume) ou vazio (capacidade)); à massa, que se refere à matéria, mas culturalmente é chamada de peso; ao calor, força que dilata corpos, o que é diferente da temperatura, que é o estado atmosférico do ar; ao movimento, que se refere ao deslocamento de um corpo no espaço; e à duração, relacionada ao tempo (LORENZATO, 2018). Essa abrangência das medidas refere-se às grandezas, ou seja, a tudo aquilo que pode ser medido por algum instrumento de medição padrão, quer seja convencional ou não.

Para a compreensão dessas medidas padrão é importante que as crianças aprendam, em situações reais do cotidiano da Educação Infantil, conceitos como grande/pequeno, maior/menor, grosso/fino, curto/comprido, alto/baixo, largo/estrito, perto/longe e vazio/cheio.

Os instrumentos de medida padrão não convencionais são objetos (chinelos, lápis, cestos), partes do corpo (pés, mãos, braços) ou elementos da natureza (gravetos, galhos, cuia), utilizados como um padrão para se chegar a determinado resultado, como por exemplo, medir uma mesa da sala usando um lápis ou a distância do parque até o refeitório usando um cabo de vassoura.

Os instrumentos de medida padrão convencionais são aqueles construídos ao longo da história da humanidade, como a balança, a fita métrica, a trena, o relógio, o termômetro, o velocímetro, a régua e a ampolheta, os quais possuem unidades de medida específicas, como quilograma, centímetro, graus Celsius, quilômetro por hora, metro cúbico.

Essas medidas convencionais exigem maior abstração das crianças, por isso o trabalho na Educação Infantil deve ser permeado por práticas sociais vividas no cotidiano delas, tais como: acompanhamento do crescimento por meio da medição do peso e da altura durante o ano; observação das capacidades de copos e jarras usados nas refeições; percepção da regularidade do tempo (dia, mês, ano); leitura de um termômetro quando uma criança apresenta febre, ou leitura de relógio, digital ou analógico, utilizado para organizar a rotina da instituição educacional.

Na Educação Infantil, o trabalho com os campos espacial, numérico e de medidas, por meio da resolução de situações-problema, oportuniza às crianças expressarem seus conhecimentos, elaborarem hipóteses, pesquisarem, investigarem, analisarem, realizarem cálculos e relações mentais.

Segundo Monteiro (2010), as situações-problema consistem na apresentação de um desafio que pode ser solucionado de diferentes formas pelas crianças, sem necessariamente envolver operações aritméticas. Portanto, o planejamento dessas situações precisa considerar três elementos: os conhecimentos prévios das crianças, a ampliação de estratégias de resolução utilizadas por elas e a necessidade de justificar a busca pela resolução. São exemplos de situações-problema: “O que você faria se ficasse perdido em uma feira ou supermercado?”, “Como levar um maior número de brinquedos da sala para a área externa utilizando um único recipiente?”.


Grando e Moreira (2012) apontam a dramatização como uma das formas de solucionar situações-problema, ou seja, as crianças representam corporal-mente determinada situação, de maneira a buscar soluções para ela, o que é pertinente na Educação Infantil, pois o pensamento da criança é acompanhado por sua expressão corporal. As crianças ainda podem resolver tais situações por meio de registro pictórico, no qual elas desenhavam a situação colocada e a possível resolução. Outra maneira de solucionar problemas é por meio da linguagem oral, com a participação das crianças em discussões e roda de conversa, com o intuito de resolver o problema apresentado.

A solução encontrada por elas pode ser registrada, posteriormente, em um texto coletivo, no qual o(a) professor(a) pode ser o (a) escriba, ou em um desenho coletivo da turma. Essa conversa pode ser gravada em áudio pelo (a) professor (a), para depois ouvir e analisar, sozinho e/ou com as crianças, como cada uma delas expôs seu pensamento. Enfim, é preciso dar relevância ao registro das resoluções encontradas, feito pelas crianças ou pelo (a) professor (a), seja ele pictórico, em texto, vídeo ou áudio, porque


[...] além de favorecer o processo de aprendizagem [...] [da criança], favorece o processo de ensino por parte do professor, pois por meio dele é possível fazer uma análise identificando o que [...] [a criança] pensou, qual o fator que [...] [ela] considerou importante etc. facilitando, assim, a compreensão sobre o modo de pensar de cada [...] [uma] e o planejamento de futuras atividades, partindo do que as crianças já sabem. (GRANDO e MOREIRA, 2012, p. 123)

Durante a resolução de situações-problema é importante que o(a) professor(a) faça questionamentos para as crianças, com o objetivo de mobilizar o pensamento delas, favorecendo a formulação de hipóteses, a argumentação e a avaliação das diferentes soluções apresentadas, como afirmam Smole, Diniz e Cândida (2000).

Existem situações-problemas que partem dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças e que exigem mais tempo para serem solucionadas, pois perpassam um processo investigativo que demanda estudos, pesquisas, discussões e registros, constituindo-se em projetos de trabalho, os quais representam



[...] uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31)



2.2.5.2 QUADRO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

O mundo físico e o mundo sociocultural coexistem de forma inter-relacionada. Nesse sentido, os conhecimentos e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento a serem considerados pelo(a) professor(a) acerca dos espaços, tempos e do pensamento matemático não devem ser compreendidos de maneira isolada, mas inter-relacionados e articulados ao mundo físico e sociocultural.

Por isso, no quadro a seguir os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento relacionados ao Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, estão agrupados nbas categorias:

- Mundo Físico e Sociocultural: Espaços;
- Mundo Físico e Sociocultural: Tempos;
- Mundo Físico e Sociocultural: Pensamento Matemático.

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Categorias	Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento em grupos por faixa etária		
	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Mundo físico e sociocultural: Espaços	<p>(EIO1ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). (EIO1ET03-A) Vivenciar com adultos e crianças, dentro e fora da instituição, situações de cuidados com plantas e animais.</p>	<p>(EIO2ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EIO2ET03-B-GYN) Reconhecer e identificar, para autoproteção, animais peçonhentos e plantas tóxicas. (EIO2ET03-A-GYN) Reconhecer os cuidados necessários para a saúde, bem-estar e manutenção da vida de plantas e animais.</p>	<p>(EIO3ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EIO3ET03-B-GYN) Desenvolver ações de autoproteção em relação a animais peçonhentos e plantas tóxicas. (EIO3ET03-A) Demonstrar em ações cotidianas respeito pela natureza e todas suas formas de vida, reconhecendo-se como parte integrante do meio, numa relação de interdependência.</p>
	<p>(EIO1ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p>	<p>(EIO2ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p>	<p>(EIO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p>
	<p>(EIO1ET05-A-GYN) Nomear objetos e materiais diversos e descobrir suas diferenças e semelhanças a partir da sua exploração. (EIO1ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.</p>	<p>(EIO2ET05-A-GYN) Nomear, explorar e classificar objetos, considerando suas características – espessura, textura, tamanho, temperatura etc. (EIO2ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p>	<p>(GO-EIO3ET05-A-GYN) Selecionar, classificar e ordenar objetos e figuras, considerando suas propriedades. (EIO3ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo físico e sociocultural: Espaços</p>	<p>(GO-EI01ET09) Perceber em situações de explorações, brincadeiras e interações, as funções de objetos e materiais diversos.</p>	<p>(GO-EI02ET09-A-GYN) Demonstrar noções sobre as funções de objetos e materiais a partir do seu uso em ações cotidianas, por meio de músicas, brincadeiras de faz de conta etc.</p>	<p>(GO-EI03ET09-A-GYN) Compreender, a partir da exploração de objetos e materiais e da visualização de imagens e de vídeos, que os mesmos podem desempenhar funções semelhantes e diferentes.</p>
	<p>(EI01ET27-GYN) Perceber as transformações físicas da matéria (papel rasgado, amassado etc.) ou em seu estado físico (gelo derretido, água em evaporação etc.).</p>	<p>(GO-EI02ET10) Observar e perceber as transformações, naturais e induzidas, em situações que envolvam experimentos, produção de receitas, observação e manipulação de elementos da natureza etc.</p>	<p>(GO-EI03ET10-A-GYN) Observar e descrever as relações entre os objetos, provocadas por reações físicas (movimento, flutuação, força, equilíbrio), participando de brincadeiras e situações significativas.</p>
	<p>(EI01ET28-GYN) Explorar, conhecer e nomear animais e plantas.</p>	<p>(GO-EI02ET11-A-GYN) Conhecer, identificar e nomear diferentes tipos de animais e plantas.</p>	<p>(GO-EI03ET11-A-GYN) Desenvolver noções de pesquisa e de sistematização do conhecimento a respeito dos animais e plantas utilizando livros, revistas, observação de plantas e animais, entrevistas, internet, vídeos etc., como fontes de informações e com a mediação do adulto.</p>
	<p>(GO-EI01ET12) Explorar e descobrir o ambiente natural, interagindo com terra, areia, água, gravetos, folhas, luz solar, vento, na instituição e em visitas a parques, hortas, jardins, praças etc.</p>	<p>(GO-EI02ET12) Desenvolver e compreender noções de cuidado com os recursos naturais – água, alimentos, ar e solo – a partir de vivências com outras crianças e adultos, dentro e fora da instituição.</p>	<p>(GO-EI03ET12) Compreender questões relativas às ameaças à vida no Planeta – mudanças climáticas, perdas na biodiversidade, consumo exacerbado, descarte de resíduos de forma incorreta – que possibilitem o uso consciente dos recursos naturais.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo físico e sociocultural: Espaços</p>	<p>(GO-EI02ET13) Reconhecer a importância do campo como fonte de recursos naturais.</p>	<p>(GO-EI03ET13-A-GYN) Identificar os espaços de onde provém os alimentos utilizados no dia a dia, valorizando o campo como fonte de recursos indispensáveis para a sobrevivência de centros urbanos. (GO-EI03ET13) Identificar os espaços de onde provém os alimentos utilizados no dia a dia, valorizando o campo como fonte de recursos naturais indispensáveis para a sobrevivência de centros urbanos.</p>
	<p>(GO-EI01ET21) Vivenciar hábitos, costumes e rituais próprios do seu grupo social.</p>	<p>(GO-EI02ET21-A-GYN) Conhecer e identificar semelhanças e diferenças entre a cultura do grupo ao qual pertence e a outras, quanto às localidades e épocas diferentes, por meio de histórias, brincadeiras etc. (GO-EI02ET21) Conhecer, identificar e descrever semelhanças e diferenças da cultura do grupo ao qual pertence, em relação a outros de localidades e épocas diferentes, por meio de histórias, brincadeiras etc.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

Mundo físico e sociocultural: Espaços	(GO-EI01ET22-A-GYN) Explorar o uso de dispositivos tecnológicos, como smartphones, máquinas fotográficas, gravadores, projetores, microfones, caixas de som e filmadoras em situações do cotidiano.	(GO-EI02ET22-A-GYN) Conhecer e reconhecer a função das tecnologias digitais – entretenimento, pesquisa, comunicação, utilizando-as com a orientação de um adulto, em situações cotidianas e nas brincadeiras	(GO-EI03ET22-A-GYN) Compreender a influência das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas, percebendo aspectos positivos e negativos, no que se refere à saúde, conforto, comunicação, relações sociais, degradação do meio ambiente etc.
	(GO-EI01ET23-A-GYN) Explorar e reconhecer os diferentes espaços da instituição educacional e do entorno.	(GO-EI02ET23-A-GYN) Identificar e descrever trajetos realizados, como: da casa para a instituição educacional, passeios, visitas a vizinhos e familiares etc.	(GO-EI03ET23) Compreender, a partir de imagens, de vídeos e de fotografias, as intervenções realizadas pelos homens (mudanças e permanências) em lugares de sua vivência.
		(GO-EI02ET24-A-GYN) Explorar as diferentes formas de representação de espaços, por meio de desenhos, fotografias, plantas baixas, mapas, globos terrestres, aplicativos de localização.	(GO-EI03ET24-A-GYN) Conhecer e entender as representações e localização de espaços geográficos, por meio de desenhos, fotografias, mapas, pesquisas de campo e aplicativos. (GO-EI03ET24) Representar de várias formas espaços vivenciados no cotidiano, desenvolvendo noções de localidades e espaços geográficos.
Mundo físico e sociocultural: Tempos	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02-A-GYN) Observar, relatar e descrever as relações de causa/efeito sobre os incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, trovões etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos que envolvam fenômenos naturais e artificiais.

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo físico e sociocultural: Tempos</p>	<p>(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)</p>	<p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p>	<p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos familiares e da comunidade em que vive.</p>
		<p>(GO-EI02ET25) Reconhecer e relacionar os períodos do dia com as ações que são realizadas cotidianamente, café da manhã, almoço, lanche, jantar, sono.</p>	<p>(GO-EI03ET25) Relacionar a sucessão do tempo (dia) com o movimento da terra, por meio da observação da posição do sol, de desenhos, ilustrações, textos, vídeos etc.</p>
	<p>(GO-EI01ET26-GYN) Perceber mudanças no tempo (quente, frio, úmido, seco, nublado, ensolarado) ao observar e ouvir - barulho da chuva e do trovão, cheiro da terra molhada, barulho do vento nas árvores, sentir o sol e o vento frio, manifestando por meio de expressões corporais o que causa conforto e bem-estar, assim como desconforto e mal-estar.</p>	<p>(GO-EI02ET26-GYN) Identificar as mudanças no tempo - períodos de chuva e de seca, e suas interferências no cotidiano (uso de agasalhos, umidificador, guarda-chuva, ventilador etc).</p>	<p>(GO-EI03ET26-GYN) Compreender o que caracteriza as estações do ano - verão, outono, inverno, primavera, percebendo as transformações que ocorrem na paisagem e no tempo.</p>
	<p>(EI01ET29-GYN) Participar de situações no cotidiano da instituição educacional em que os adultos fazem uso do calendário e do relógio.</p>	<p>(EI02ET29-GYN) Identificar em situações cotidianas o calendário e o relógio como instrumentos de marcação do tempo.</p>	<p>(EI03ET29-GYN) Conhecer e reconhecer a organização dos dias, semanas, meses e ano no calendário, e horas e minutos no relógio.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo físico e sociocultural: Espaços e Tempos</p>	<p>(EI01ET04)</p> <p>Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos do próprio corpo e dos objetos</p>	<p>(EI02ET04-A)</p> <p>Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à própria posição, utilizando termos como: em cima, embaixo, perto, longe, à direita, à esquerda, ao lado, em frente, atrás, primeiro, último.</p> <p>(EI02ET04)</p> <p>Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p>	<p>(EI03ET04-A-GYN)</p> <p>Reconhecer e registrar relações e noções espaciais – próximo/ distante, perto/ longe, tendo como referência o próprio corpo, e noções temporais – ontem, hoje, amanhã, por meio de diferentes linguagens.</p> <p>(EI03ET04)</p> <p>Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>
	<p>(GO-EI01ET20)</p> <p>Conviver e reconhecer pessoas e grupos sociais diversos – pai, mãe, irmão, tio, avô, avó, vizinhos, amigos, família, instituição etc.</p>	<p>(GO-EI02ET20-A-GYN)</p> <p>Expressar nas interações e brincadeiras de faz de conta o conhecimento dos diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos na família, no trabalho, na instituição educacional e em espaços de manifestações culturais.</p>	<p>(GO-EI03ET20)</p> <p>Entender a organização dos grupos sociais e da vida em sociedade a partir dos papéis que os sujeitos desempenham e das relações de interdependência estabelecidas entre eles.</p>
<p>Mundo Físico e sociocultural: Pensamento matemático</p>	<p>(GO-EI01ET14)</p> <p>Participar de interações, brincadeiras, situações com músicas e vídeos que envolvam a recitação de números.</p>	<p>(EI02ET07)</p> <p>Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p>	<p>(EI03ET07-A-GYN)</p> <p>Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência numérica, em contextos de situações reais.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo Físico e socio-cultural: Pensamento matemático</p>	<p>(GO-EI01ET16) Participar de brincadeiras, jogos e situações do cotidiano em que são realizadas a contagem oral.</p>	<p>(EI02ET08-A-GYN) Registrar quantidades utilizando-se de formas não convencionais: bolinhas, pauzinhos, outros desenhos – em contextos variados e em diferentes suportes (parede, calçada, quadro, areia, cartazes, caixas etc.).</p> <p>(EI02ET08) 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.).</p>	<p>(EI03ET08-A) Registrar com números as quantidades, datas, resultado de um jogo, peso, altura, idade etc.</p> <p>(EI03ET08-B) Registrar quantidades em diversas situações, para construção de tabelas e gráficos.</p> <p>(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>
	<p>(GO-EI01ET15) Vivenciar situações em que os números são utilizados – gesto para representar a idade, quantidade de irmãos ou objetos etc.</p>	<p>(GO-EI02ET15) Reconhecer e identificar os diferentes contextos em que os números são utilizados – endereços, datas, distâncias, números de telefones, placas de automóveis, tamanhos de roupas e sapatos etc.</p>	<p>(GO-EI03ET15) Identificar e compreender a utilização de números no seu contexto diário como indicador de quantidade, de ordem e de código.</p>
	<p>(GO-EI01ET17) Vivenciar situações-problemas – divisão de brinquedos, esconder objeto e encontrá-lo, com outras crianças e adultos</p>	<p>(GO-EI02ET17) Participar da resolução de situações-problemas advindas do contexto – distribuição de brinquedos, organização da sala etc., expondo ideias e o raciocínio utilizado.</p>	<p>(GO-EI03ET17-A-GYN) Participar da resolução de situações-problema por meio de dramatização, desenho, exposição oral, cálculo mental, material concreto e registros variados em diferentes contextos.</p>

Quadro 15 - Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (continuação)

<p>Mundo Físico e socio-cultural: Pensamento matemático</p>	<p>(GO-EI01ET18-A-GYN) Desenvolver na exploração de objetos a percepção de pesado/leve, grosso/fino, cabe mais/menos, vazio/cheio, curto/comprido, grande/pequeno, alto/baixo, largo/estreito.</p>	<p>(GO-EI02ET18-A-GYN) Participar de situações do cotidiano que envolvem o uso das medidas de comprimento, capacidade ou massa, na execução de receitas, coleta de informações da turma (peso, altura) etc., em variadas brincadeiras e na resolução de situações-problema, registrando as medidas com o auxílio de um adulto.</p>	<p>(GO-EI03ET18-A-GYN) Conhecer e utilizar instrumentos de medidas não convencionais: passos, palmos, copos, pratos, cuias; e convencionais: balança, fita métrica, copo medidor, trena, em situações do cotidiano, comparando entre si os comprimentos, as capacidades ou as massas, registrando essas medições por meio de diferentes linguagens (oral, desenho, vídeo, dramatização).</p>
		<p>(GO-EI02ET19-A-GYN) Reconhecer em situações cotidianas – visitas a feiras, comércios do bairro e em brincadeiras de faz de conta, o dinheiro e sua função, refletindo, com o auxílio do adulto, sobre a necessidade de se fazer escolhas com o que gastar.</p>	<p>(GO-EI03ET19-A-GYN) Conhecer o uso e a função do dinheiro e do cartão de crédito, relacionando valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro em situações cotidianas e brincadeiras, desenvolvendo a consciência sobre seu uso.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018) e Equipe de currículo ampliada de Goiânia.



03

Transições

Os documentos legais* que norteiam a educação nacional estabelecem a necessidade de garantir a continuidade e a progressão dos processos de aprendizagens e desenvolvimento dos sujeitos na Educação Básica, em cada etapa e entre elas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como a articulação com as modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito, nos aspectos sociais, culturais, políticos, dentre outros.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular afirma que é preciso buscar

[...] equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2017, p. 49)

Dessa forma, é importante considerar os processos de continuidade e progressão entre as etapas da Educação Básica e no interior de cada uma delas. Por isso, neste Documento, serão discutidas as diferentes transições vividas pelas crianças na etapa da Educação Infantil: da casa para a instituição educacional; entre os agrupamentos da Educação Infantil e dessa etapa para o Ensino Fundamental.


3.1 DA CASA PARA A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

O ingresso da criança na instituição educacional é aquele delicado momento em que a criança é inserida em um novo ambiente (MANTOVANI e TERZI, 1998), visto que, em geral, é a primeira experiência institucional na vida delas. Portanto, trata-se de um momento marcante em suas vidas, o qual necessita acontecer de forma planejada e intencional pelo(a) professor(a), pela instituição educacional e pelo poder público, com o objetivo de ser acolhedor para os sujeitos envolvidos e de garantir os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças.


* Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília (2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2013); Base Nacional Comum Curricular (2017).

No documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) afirma-se que as crianças têm o direito de receber atenção especial durante o período de adaptação na creche, bem como o direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, que favoreça a atenção individual, a expressão de sentimentos, a proteção, o afeto e a amizade.

Como não existe consenso quanto ao uso dos termos adaptação ou inserção, isso leva à reflexão sobre o significado dos referidos termos. Recorrendo ao Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), pode-se afirmar que adaptação refere-se a tornar-se apto, adequar-se, já a palavra inserção refere-se ao ato ou efeito de inserir, incluir. Assim, constata-se que



[...] a ideia de adaptação [...] está diretamente ligada à de adequação, de alteração do próprio indivíduo para tornar-se apto a fazer parte do grupo. No caso de inserção, [...] a palavra traz para o processo de entrada na instituição a ideia de que a pessoa também age na situação vivida, também transforma o entorno à medida em que é transformada. (REIS, 2013, p. 2)




Diante disso, faz-se opção, neste Documento, pelo uso do termo inserção em substituição ao termo adaptação, visto que inserção mobiliza uma “[...] corresponsabilidade ao contrário da adaptação que coloca [a criança] como “difícil de adaptar-se” (LEITZKE, 2015, p. 8).

Quando uma criança passa a ser atendida em uma instituição de Educação Infantil, inicia-se uma relação entre a criança, a família e os profissionais, conforme apontado por Mantovani e Terzi (apud BONDIOLI, 1998) e Sebastiani (2009). Todos esses sujeitos serão afetados pela inserção da criança na instituição educacional. Então, é preciso estabelecer vínculos, o que não acontece do dia para a noite e nem automaticamente, requer tempo, disponibilidade, planejamento e intencionalidade para que as famílias e as crianças, dia após dia, sintam-se mais seguras e confortáveis no novo contexto.


A Educação Infantil, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), tem como função complementar a ação da família, por isso cabe à instituição educacional buscar estabelecer uma relação de parceria, para que se tenha um diálogo aberto e respeitoso, bem como uma colaboração efetiva de ambas as partes, favorecendo o bem-estar das crianças e seus processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais tenham uma postura ética, compreendendo e auxiliando as famílias nesse processo, já que para elas, muitas vezes, a inserção das crianças na instituição é uma decisão difícil, carregada de conflitos.

Sendo assim, os(as) professores(as) precisam considerar esses sentimentos das famílias ao planejar e desenvolver ações educativas e pedagógicas, acolhendo as crianças e também suas famílias, e estabelecendo com elas relações de confiança.



A instituição educacional precisa lidar com as emoções das famílias e das crianças, acolhendo-as em suas expectativas, seus planos, suas hipóteses e suas conjecturas. Compreender que a criança já tem uma história, possui vínculos com outras pessoas e quando chega num lugar novo, precisa se sentir segura, acolhida para que estabeleça novos e significativos vínculos. (GOIÁS, 2018, p.157)



As famílias também necessitam reestruturar o seu cotidiano, com novos horários, novos hábitos e a convivência com novas pessoas. Isso vai afetar de forma única e particular cada uma delas e cada criança. Portanto, é fundamental o diálogo entre os profissionais e as famílias sobre as mudanças que acontecerão no cotidiano familiar.

A história de cada criança que chega na instituição de Educação Infantil iniciou antes mesmo de sua chegada ali, ou seja, ela tem especificidades que devem ser respeitadas e que influenciam a instituição, a família e a própria criança. Assim, conhecer determinados aspectos das famílias e das crianças, por meio de instrumentos diagnósticos, possibilita aos profissionais, por exemplo, saber se a criança recebe algum tipo de atendimento especializado; se tem algum problema de saúde, alergias ou intolerâncias alimentares; se ainda é amamentada ou se usa mamadeira; quais são os brinquedos e alimentos preferidos; quais desenhos e filmes assiste; quais são os hábitos e costumes, entre tantas outras informações importantes.

O momento de preencher esses instrumentos diagnósticos precisa ser planejado pela instituição educacional e realizado com o acompanhamento do(a) professor(a), pois esse encontro já se constitui numa ação que favorece a inserção da família e da criança no contexto institucional. Sistematizar e analisar esses dados são necessários para o planejamento de ações que possibilitem a inserção das crianças na instituição e, também, para o planejamento da ação educativa e pedagógica nos primeiros dias do ano letivo.

É importante dialogar com as famílias e, junto com elas, encontrar maneiras de proporcionar, aos bebês e às crianças bem pequenas, tranquilidade em relação a aspectos importantes como o desmame, seja do peito ou da mamadeira, bem como deixar de usar a chupeta e a fralda, respeitando as especificidades e necessidades das crianças no desenvolvimento desses processos.

Para as crianças pequenas, cuja primeira experiência educacional ocorre na pré-escola, também é importante que as famílias conheçam a rotina da instituição, como os momentos de entrada e de saída, o uso do banheiro, o lanche e o trabalho que será desenvolvido, para que tenham confiança em deixar o(a) filho(a) nesse espaço.

Independente da idade da criança, tais processos demandam zelo e cuidado, e quando se trata de instituições de tempo integral, é indispensável o diálogo e a articulação entre os profissionais dos diferentes turnos para garantir a coerência e a continuidade das ações desenvolvidas com e para as crianças. Essas ações devem ser promovidas de maneira progressiva e cuidadosa, tanto por parte da instituição quanto da família, na perspectiva de favorecer a continuidade e não ter interrupções abruptas.

A inserção gradativa não pode ser confundida com irregularidade ou alternância de frequência – ir somente de manhã ou somente à tarde, ir em um dia e não ir em outro etc., pois, a partir do momento em que a criança começa a frequentar a instituição, é preciso que garanta a ela condições para ali permanecer, conforme o previsto.

Outra possibilidade é, sempre em acordo com as famílias, flexibilizar os horários de entrada e de saída das crianças. Contudo, flexibilizar horários não significa irregularidade desses horários, por exemplo chegar ou sair em um horário diferente a cada dia, mas de estender gradativamente a permanência das crianças na instituição, de modo que seja iniciada por um período menor e que vá se ampliando até completar todo o período previsto para o atendimento.

Nessas situações, havendo necessidade, um familiar pode ser convidado (mãe, pai, avó, irmão mais velho ou outro) a permanecer por algumas horas na instituição nos primeiros dias de atendimento. A presença da família na instituição, nesses momentos, deve ser sempre considerada na perspectiva de atender às dificuldades de adaptação da criança, devendo ser discreta e disponível. Ou seja, só deve acontecer se solicitada pela criança ou pela instituição educacional.

Esse tipo de atendimento diferenciado não é uma regra para todas as crianças e todas as famílias. Qualquer adequação deve ser proposta, a partir da observação atenta e sensível dos profissionais, para melhor atender as crianças e suas necessidades. Assim, a inserção gradativa, a flexibilização de horários, ou ainda, a permanência de algum familiar por determinado período na instituição, podem

ser sugeridas nos casos em que a criança demonstre precisar de mais atenção.

A instituição educacional e as famílias devem ter clareza de que qualquer uma dessas organizações realizadas para acolhimento da criança na instituição educacional precisam ser feitas por um tempo determinado, não se estendendo além das necessidades das crianças.

Os casos em que as famílias não dispõem de condições concretas para a inserção gradativa, a flexibilização de horários ou a permanência de algum familiar por um determinado período na instituição, vão demandar dos profissionais a oferta de maior acolhimento e conforto às crianças que precisarem, pois, a partir do momento que a criança é matriculada em uma instituição educacional, a responsabilidade de educar e cuidar dela no período de atendimento previsto, sendo parcial ou integral, é dos profissionais que nela atuam.

Outras estratégias também podem ser utilizadas para a inserção gradativa da criança, como levar para a instituição uma fotografia da família, gravar um áudio ou até um vídeo para que o(a) professor(a) mostre à criança no momento em que considerar oportuno. Apoiando-se na voz e/ou na imagem de uma pessoa querida pode-se ajudar a criança a esperar pela hora de voltar para casa. Também, podem ser levados para a instituição algum objeto de apego da criança, brinquedo, travesseiro, paninho, os quais costumam oferecer apoio e segurança a ela. Ainda, quando há irmãos na mesma instituição é possível organizar um momento para que possam se encontrar e permanecer juntos por um período do dia (GOIÁS, 2018).

É importante que, além de reuniões gerais, sejam promovidos encontros e/ou atendimentos a grupos menores e individualizados, conforme as necessidades existentes, criando um momento específico para dialogar com as famílias de crianças novatas. As agendas também podem se constituir em instrumento de comunicação com as famílias, devendo ter seu uso supervisionado pela gestão da instituição.

Esse processo de transição da casa para a instituição educacional é vivenciado de forma particular e diferente para cada criança e precisa ser respeitado. Mesmo não sabendo exatamente quanto tempo vai durar esse período, não se deve mentir para a criança dizendo, por exemplo, que a mãe está lá fora, quando na verdade foi embora, ou ainda dizer para não chorar como se ela não tivesse o direito de ficar triste por não estar com sua família.

Portanto, é preciso acolher a criança, consolar seu choro, tranquilizando-a e confortando-a, informando que ela será buscada no horário previsto e relembrar isso quando a pessoa responsável chegar para buscá-la. Assim, a criança terá a oportunidade de entender que existe o horário para que ela

chegue na instituição e também o horário de voltar para casa. Essas orientações poderão ajudá-la a seguir a rotina da instituição de forma tranquila.

A relação entre os adultos da instituição e a criança favorece uma aproximação que vai acontecendo aos poucos. Não é preciso exagerar ou artificializar as demonstrações de carinho, tampouco deixar de fazê-lo com o objetivo de “não colocar manha” na criança.

O cuidado deve estar presente nas diferentes ações do cotidiano: na forma de pegar a criança do colo de quem a leva para a instituição, ao tranquilizar as famílias, sem solicitar que se retirem rapidamente do espaço, entre outras. Além disso, sempre que a criança solicitar, os profissionais devem oferecer colo, dar a ela atenção individualizada, investigar a razão do choro, consolá-la e tentar ajudá-la, independente da sua idade. Esse cuidado é de responsabilidade de todos os adultos da instituição, assim, outras pessoas além do(a) professor(a) podem auxiliar e oferecer colo, consolar o choro, brincar com as crianças etc.

A criança e a família, gradualmente, vão entendendo que a instituição educacional não é uma extensão da casa e que os profissionais não são “segunda mãe”, estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo, importantes para um relacionamento profissional.

3.2 ENTRE OS AGRUPAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mudança de um agrupamento para outro, bem como a troca de professores ou auxiliares de atividades educativas e a chegada e/ou saída de uma criança no grupo, causam mudanças na dinâmica e na rotina da turma, gerando a necessidade de uma nova inserção. Assim, cabe ao(a) professor(a) mediar as relações estabelecidas entre criança-criança, criança-adulto e criança-espço na instituição educacional, de forma a orientá-las, acolhendo-as e respeitando-as em seus tempos e suas especificidades, sempre apoiando-as nas mudanças e transições que vivenciarem nesse contexto.

Esse cuidado deve ocorrer também em outras situações, tais como a chegada de um novo profissional para trabalhar, ou ainda, quando algum deles precisa se ausentar, por motivo de saúde ou porque não prestará mais serviços na instituição. Nesses momentos, é preciso conversar com as crianças sobre o que está acontecendo ou o que vai acontecer, demonstrando respeito às suas dúvidas e aos seus sentimentos.

Portanto, nos casos em que as crianças demonstram medo e/ou resistência quando mudam de agrupamento, cabe à instituição compreender suas necessidades e especificidades, auxiliando-as nessa transição de forma paciente e respeitosa. Pode-se, por exemplo, levar a criança ao antigo agrupamento, promover seu encontro com os profissionais e/ou os colegas do ano anterior, realizar atividades coletivas, dentre outras possibilidades.

Esse processo de transição entre os agrupamentos deve ser planejado pelos profissionais de educação durante o ano, em atividades de rotina, tais como: realizar regularmente momentos coletivos, visando à interação com crianças de outros agrupamentos e, também, com outros profissionais; oportunizar ações que integram agrupamentos, possibilitando às crianças conhecerem os diversos espaços da instituição.

Nesse sentido, a instituição educacional precisa trabalhar na perspectiva de oferecer elementos que proporcionem segurança às crianças nesses momentos de transição. Então, as interações entre elas e os profissionais de diferentes agrupamentos devem ser planejadas, com o intuito de promover o estabelecimento de vínculos entre eles. Desse modo, quando houver mudanças em relação à troca de profissionais ou pelo início de um novo ano letivo, as crianças se sentirão mais tranquilas, visto que ficarão mais seguras por já conhecerem as pessoas.

A transição exige planejamento, pois “[...] aquilo que comumente acontecia na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, a compreensão de que a pré-escola se configura como preparatória para os anos iniciais dessa etapa subsequente [...]” (GOIÁS, 2018, p.158) não precisa ocorrer nas transições que acontecem ao longo da Educação Infantil. Tal cuidado se torna ainda mais necessário devido à crescente inserção dos agrupamentos de 4 e 5 anos nas escolas, onde também há o Ensino Fundamental.

Portanto, as instituições podem promover algumas ações, tais como reunir as equipes para diálogo sobre as crianças e seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, bem como promover a leitura, a análise e a discussão da Documentação Pedagógica das crianças, já que nela são apresentadas suas vivências e experiências, na perspectiva de conhecê-las e, sobretudo, de dar continuidade aos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Para que essa continuidade na aprendizagem seja garantida às crianças, as ações pedagógicas devem ser planejadas de modo a considerar tanto os interesses e especificidades da faixa etária atendida quanto a abordagem dos conhecimentos, que deve ser criativa e desafiadora, com atividades culturalmente significativas e projetos institucionais e de trabalho. Dessa forma, evita-se que

as crianças percam o interesse pelo que lhe é oferecido pela instituição educacional, o que comumente é interpretado pelos profissionais como indisciplina.

Quando essa transição implica mudança de instituição educacional, o momento de separação de ambientes torna-se mais delicado, mas também instiga a construção de novas relações com outras crianças e outros adultos (CATARSI apud STACCIOLI 2013). Sendo assim, a passagem de uma instituição para a outra pode ser uma oportunidade para ampliar o universo de relações sociais, encontrar e conhecer outras pessoas, fazer novos amigos e viver inúmeras vivências e experiências.

Para favorecer essa transição, portanto, a instituição educacional pode propor situações para que a turma faça visitas em outra instituição, oportunizando à criança conhecer o novo espaço e as pessoas, e se sentir mais segura.

3.3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao pensar esse processo de transição entre essas etapas, é importante que os(as) professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dialoguem com as crianças, discutindo as diferenças e as semelhanças da organização das duas etapas, independente de ser ou não no mesmo espaço.

Também é importante o diálogo entre os profissionais das duas etapas sobre os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças e/ou a leitura e a análise da Documentação Pedagógica para conhecimento desses processos na Educação Infantil e, a partir daí, planejar o trabalho na perspectiva de acolher as experiências das crianças e dar continuidade aos processos de aprendizagens e desenvolvimento. O uso de instrumentos diagnósticos também possibilitam aos profissionais conhecerem as singularidades das crianças, o que contribui no planejamento das ações educativas e pedagógicas.

Dessa forma, podem ser desenvolvidas ações com e para as crianças, cuja transição ocorra entre instituições diferentes, tais como: visitar a nova instituição educacional para fazer um piquenique, brincar com as crianças que já frequentam aquela instituição, participar de uma roda de conversa com as crianças do Ensino Fundamental para que elas contem sobre sua rotina, visitar os diferentes espaços da nova instituição, ouvir uma história ou mesmo passar um período na turma da nova etapa. Essas ações podem ser

adequadas e desenvolvidas também com as crianças cuja transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra na mesma instituição educacional.

Nos dois casos, é oportuno conversar com as crianças sobre as mudanças e o que pode acontecer no ano seguinte, ouvir seus planos, expectativas e possíveis medos, incentivar a elaboração de questionamentos, o esclarecimento de dúvidas, para que tenham elementos para significar essa transição.

As DCNEI (2009) orientam que cada instituição educacional preveja em seu projeto político-pedagógico as formas pelas quais será garantida a continuidade dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças durante a transição, respeitando as especificidades etárias e sem antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental.

Já as instituições educacionais de Ensino Fundamental, ao planejarem a acolhida das crianças vindas da Educação Infantil, devem buscar elementos para compreender, conhecer e identificar os anseios e expectativas delas, fazendo perguntas, às crianças e/ou suas famílias, tanto para inseri-las nesse processo quanto para conhecê-las melhor, como por exemplo:

- **Que experiências viveram na Educação Infantil e fora dela?**
- **Sua família é constituída por quem? Quais são seus amigos?**
- **De que brincam? Que músicas cantam? Que histórias conhecem?**
- **Quais são suas preferências?**
- **O que já sabem? O que gostariam de aprender?**
- **O que está registrado em sua Documentação Pedagógica?**

Essas questões contribuem para que os profissionais da instituição reflitam sobre:


- **Quais dos elementos do que as crianças sabem e querem aprender podem servir para a continuidade do que viveram anteriormente?**
- **O que a Documentação Pedagógica revela sobre os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças?**
- **De que maneira pode ser organizado o novo cotidiano a partir dessas indicações?**

Essas e outras questões corroboram para a elaboração de um diagnóstico que, de fato, possa subsidiar o planejamento e o desenvolvimento de atividades para que tenham sentido e significado para as crianças.


A participação das famílias nesse processo de inserção da criança no Ensino Fundamental também é importante. Isso pode ser iniciado com o acolhimento numa conversa individual ou numa reunião, em momentos para que possam falar de suas expectativas, bem como para saber sobre a organização da instituição educacional em relação à garantia das aprendizagens das crianças, apresentando-lhes seus documentos normativos, principalmente o projeto político-pedagógico.

É importante apresentar às famílias e às crianças a estrutura física da escola e informar como os profissionais se organizam para garantir a segurança das crianças. Essas ações contribuirão para que se sintam mais confortáveis e tranquilas nesse período de mudanças. Nessa perspectiva, gradativamente, o(a) professor(a) vai se tornando uma referência para as crianças no novo espaço. Dessa forma, saber como ele organiza e estrutura a rotina escolar poderá ajudar as crianças a entenderem que tem alguém com quem contar, incentivando sua participação nas ações propostas.

Portanto, tais cuidados são necessários porque



A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá [...] a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, [...] tornando as aulas [...] mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL, 2013, p. 121).



Um aspecto fundamental, nesse processo, é que as escolas considerem a continuidade da infância nessa nova etapa da Educação Básica. Ou seja, que as crianças continuem sendo crianças com seus modos próprios de aprender, que as diferencia dos adultos. Nesse sentido, elas continuam aprendendo por meio de interações que estabelecem com outras crianças, com os adultos e com o mundo a sua volta. Assim, a aprendizagem ocorre também por meio de brincadeiras e jogos, explorações e investigações sobre os diversos assuntos que lhes chamam a atenção, participando e envolvendo-se nas tomadas de decisão daquilo que diz respeito a elas e ao seu grupo, e ainda, ao expressarem suas ideias de diferentes formas, demonstrando sua capacidade de levantar hipóteses e sua compreensão sobre o que vivenciam.

Especialmente na escola, que possui uma forma de organização do tempo mais específica, é necessário lembrar o quanto a brincadeira é importante nesse período da vida, não podendo ficar restrita a momentos estanques, como por exemplo o momento de recreio ou de uso do parque. As brincadeiras devem ser planejadas intencionalmente, de forma a dar suporte às aprendizagens essenciais nessa próxima etapa. Ou seja, as práticas dessas duas etapas da Educação Básica deverão se articular, a partir do respeito às singularidades da infância, da ludicidade, dos processos de aprendizagens e desenvolvimento, pois quando a criança ingressa no Ensino Fundamental não deixa de ser criança e, portanto, deve ter garantido o direito de continuar vivendo sua infância.

REFERÊNCIAS

A

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Chão de terra batida: caminhos já percorridos. In.: A, F. Que dança é essa? In: _____. **Uma proposta para a educação infantil** / Fernanda de Souza Almeida. São Paulo: Summus, 2016.

ARAÚJO, Ulisses F. **Resolução de conflitos e assembleias escolares.** Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel/Pelotas, p. 115-131, julho/dezembro 2008.

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M da; VAROTTO, Michele. **É possível ensinar ciências na Educação Infantil? Como faço isso?** In: _____. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas, SP: Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra (org.). **Interação e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas, SP: Alínea, 2013.

B

BANDEIRA, Daniela Perri. O digital nas culturas do escrito. In: JINZENJI, Mônica Yumi; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de (Orgs.). **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações no ensino da arte.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por Força: **Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Mas o que é projetar? In: _____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças**. In: _____ (Orgs). A infância no ensino fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

_____; RICHTER, Sandra Regina. **Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância**. 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1120> Acesso em: 11/03/2019.

BARROS, Maria Isabel Amando de. Por que é importante brincar e aprender com a – e na – natureza na escola? In: _____. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, Criança e natureza/Alana: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01, de 13 de abril de 1999: **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1.

_____. Lei nº 9.795, de 27/04/1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Presidência da República, Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Diário Oficial da União, 2009, Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.**

_____. **Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed). Brasília: MEC, SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. 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.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CN/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2017.** Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão 2016.** Disponível em: <https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 11 fev. 2019.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELO, Suely Amaral (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever.** Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

C

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990. In: GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil. v. 1. 2018.

CANDA, Cilene Nascimento. **As finalidades da arte: a autonomia e a liberdade na estética hegeliana**. Griot - Revista de Filosofia. Amargosa, Bahia, Brasil, v. 2, n. 2, dez./2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. In: ____ (Orgs.) Revista Em Aberto. Pedagogia no Cotidiano na e da Educação Infantil. Brasília, V. 30, n.100, 2017.

CATARSI, Enzo. **As competências relacionais do professor**. In: STACCIOLI, Gianfranco. Diário de acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013. pp. 7-12.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Texto Livre: linguagem e tecnologia, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277889037_Os_nativos_digitais_e_as_novas_competencias_tecnologicas Acesso em 12/02/2019.

COLOMER Tereza. As crianças e os livros. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSTA, Cristina. Questões de Arte - **O belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 15. ed. São Paulo: Moderna, 2004

CUNHA, Suzana R. Vieira da. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação História. Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

D

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. 2003 Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/comsust.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos, v. 167).

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

DUHALDE, María Elena, CUBERES, María Teresa González. **A medida, convenções necessárias para nos entendermos**. In: _____. Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

E

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELLENBERG, Jordan. **O poder do pensamento matemático: a ciência de como não estar errado**. Zahar, 2015.

F

FELIPE, Jane. **Sexualidade, Gênero e Novas Configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil**. Capítulo 5 In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Art-med, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Pequena Infância e a Diversidade de Gênero e de Raça nas Instituições de Educação Infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & FINCO, Daniela (Orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A didática dos campos de experiências**. Revista Pátio Educação Infantil, nº 49, outubro, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia>. Acesso em: 06 mar. 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M Carmen; FARIA, Ana L. G.; (Orgs). Campos de Experiência na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185 - 198.

FINCO, Daniela & OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Pequena Infância e a Diversidade de Gênero e de Raça nas Instituições de Educação Infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & FINCO, Daniela (Orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela; BARBOSA, M Carmen; FARIA, Ana L. G.; (Orgs). **Campos de Experiência na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185 - 198.

G

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações.** Brasília: MEC/SEB, 2016.

GAMBALE, Catarina Alvares; SILVA, Maria Cecília Pereira da; SOUZA, Patrícia Oliveira. **A sexualidade em crianças portadoras de deficiência.** In: SILVA, Maria Cecília Pereira da. (Org.). Sexualidade começa na infância. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOBBI, Márcia Aparecida PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infâncias e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GOIÂNIA. **Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para pré-escola.** Resolução nº 140, de 01 de abril de 1996. Goiás: Conselho Estadual de Educação, 1996.

_____. **Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil.** Resolução CME nº 01/2001, aprovada na sessão plenária nº 044, de 20 de dezembro de 2000.

_____. **Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil.** Goiânia, 2004.

_____. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, 2014.

_____. **Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia: SME: 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018.**

_____, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil.** v. 1. 2018.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, Cecília e; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações.** In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC / SEB, 2016.

GOULART, Cecília. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica.** In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.

GRANDO, Regina Célia; MOREIRA, Kátia Gabriela. **Como as crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever podem resolver problemas de matemática?"** In: CARVALHO, Mercedes, BAIRRAL, Marcelo

Almeida (Orgs). **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Bebês e Adultos na Creche: o Cuidado como Ética.** A creche no Brasil: entre o higienismo e o cuidado. São Paulo: Cortez, 2011.

H

HARLAN, Jean D. **Orientar a ciência da descoberta.** In.: HARLAN, J. D. Ciências em educação infantil: uma abordagem integrada, trad. Regina Garcez, 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

L

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Brincando as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

LEITE, Maria Isabel. **Escola: espaço de autoria e expressão?** ANPED-Sul. GT Educação e Cultura, 2004.

LEITZKE, Karina de Lamare. **Adaptação e inserção escolar: uma pesquisa com crianças.** 2015. Trabalho de Conclusão (Graduação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139569>>. Acesso em: 16 maio 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1997. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019

LORENZATO, **Sérgio**. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

M

MANTOVANI, Susana e TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Ana. **Manual da educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 173-184.

MARQUES, Isabel. **Corpos e dança na Educação Infantil**. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infâncias e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

MEIRELLES, Darciana da Silva; HORN, Maria da Graça. **O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo**. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de, FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

MELLO, Suely Amaral. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis: Perspectiva, 2007.

_____. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**. *Psicologia Política*, v.10, n. 20, p. 329-343, jul – dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=313>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações.** Florianópolis: Perspectiva, 2014.

MESERANI, Samir C. **O vizinho da sala ao lado.** In: Secretaria da Educação de São Paulo. Quem quiser que conte outra... São Paulo, 1986.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-ckonhecimento-priscila-monteiro/file>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe Alencar. **A brincadeira como encontro de todas as artes. O cotidiano na Educação Infantil.** Salto para o futuro, Boletim 23, ano 2006. p. 55-68.

N

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em Movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, Cesar; SILVA, Edna. **Educação sexual da criança. Polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados, 1987.

O

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / Ministério da Educação. São Paulo: Santillana, 2018.

OLIVER, Ruben George. **A antropologia e a diversidade cultural no Brasil.** Revista de Antropologia nº 33, p. 119 – 139, 1985 . Departamento de Ciências Sociais. UFRGS. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111218> Acesso em: 14/05/2019

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In.: _____. (Org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.** Revista Zero a Seis: Revista Eletrônica pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. ISSN 1980-4512 | v. 19, n. 35 p. 46 - 68 | jan-jun 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>>. Acesso em: 06 maio 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

P

PILLAR, Analice Dutra. **A educação no olhar no ensino da arte.** In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

Q

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil Literário.** In: ABREU, Júlio (Org.). Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, Caroline Lobo Santos e Mary Silvia Miguel, FALCÃO. **Autonomia e educação infantil: uma análise sobre a concepção de autonomia nos centros municipais de educação infantil de Paranaguá.** 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23726_14002.pdf Acesso em: 15/03/2019

R

REIS, Lucilaine M. da Silva. **Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?** In: 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 2013. Goiânia - GO. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia - GO. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2944_texto.pdf >. Acesso em: 08 maio 2019.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

S

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **O currículo na educação infantil: relações da criança com saberes e conhecimentos da natureza e da cultura.** In: _____. Currículo da Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SANCHO, Juana M. **A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência.** In: _____. (Org.) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas da criança: Um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado – PPGE,PUC – GO. [manuscrito] 2015.

SARMENTO, Manoel Joaquim. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 03/04/2019.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Cultura da Infância.** Curitiba: IESDE, 2009. pp. 147-157.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; TRABUCO, Paula Maria. **Educação Sexual no Desenvolvimento Infantil.** Educativa, Goiânia, v.16, nº 02, p. 297-318, jul/dez, 2013.

SILVA, Karin Patrícia da; BERTOMEU, Virgínia Pereira Cegato; BERTOMEU, João Vicente Cegato. **A imagem da documentação pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor.** Perspectiva: Florianópolis, v. 32, nº 1, p. 270, abr. 2014.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **Manifestações da Sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios.** Dissertação de Mestrado, Goiânia: PUC, 2010.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. CÂNDIDO, Patrícia. **Resolução de problemas de matemática na Educação Infantil.** In.: _____. Resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Geometria: percebendo espaço, figuras e formas.** In.: _____. Coleção Matemática de 0 a 6: Figuras e Formas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Marcos Antônio. **Educação estética escolar: em busca de princípios orientadores.** 1995. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia, UFG/Faculdade de Educação, 1995.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância, direitos e participação: representação, práticas e poderes.** Braga: Afrontamento, 2009.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, 2006, v. 1, novembro 2006.

T

TOASSA, **Vigotski em seus anos de formação.** In.: _____. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana.** In.: TOASSA, Gisele, MACHIAVELLI, Tatiana, SOUZA, Carmo, RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva (Orgs.). Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

V

VARGAS, L. A. **A dança com alma de criança. In: CUNHA, S. R. et al (Orgs.). As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

VERGUEIRO, Francisca Vieitas, GALLI, Rosa Maria de Mello. **Masturbação infantil.** In: SILVA, Maria Cecília Pereira da (Org.). Sexualidade começa na infância. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semanovich. Pensamento e palavra. In: _____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L.S. Vigotski; Michael Cole [et al.] (Orgs); trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Z

ZANELLA, Andréa Vieira. **Sujeito e Alteridade: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. *Psicologia & Sociedade*; 17(2): 99a 104; maio/agosto 2005.

ZATTI, Vicente. A Autonomia. In.: _____. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.