



Secretaria de Educação  
Coordenadoria Técnica  
Diretoria de Educação Infantil

## **DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Itajaí (SC), dezembro de 2015.**



**Secretaria de Educação**

**Édison d'Ávila**

**Secretário de Educação**

**Sandra Cristina Vanzuita da Silva**

**Coordenadora Técnica**

**Sueli da Costa**

**Diretora da Diretoria de Educação Infantil**

**Ana Paula Rudolf Dagnoni**

**Coordenadora de Ensino**

**Letícia Veiga Casanova**

**Presidente da Câmara de Educação Infantil do Conselho Municipal de  
Educação**

**DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Itajaí (SC), dezembro de 2015.**



## Grupos de Trabalho para elaboração das Diretrizes

### Berçário

Gisele Pereira Araribá	CEI M <sup>a</sup> do Carmo Vieira
Marlise Teresinha Weber	CEI Nilton de Andrade
Claudia Helena Cabral	CEI Antonio João Vicente
Marcia Aparecida da Silva Ricardo	CEI Rosete Palmeira Silva
Carla prestes da Silva	CEI Valdemir de Souza
Luciana Michalack	CEI Odílio Garcia
Maria das Dores Rebello Kalf	CEI Leonídia dos Santos Vicente
Rosely dos Santos Garcia	CEI Mario Pedro Ferreira
Ivone Joaquim Miguel	Secretaria Municipal de Educação
Letícia Veiga Casanova	Secretaria Municipal de Educação
Débora Adami Domingos	Secretaria Municipal de Educação

### Maternal

Ane Caroline Fernandes Lourenço	CEI Hercílio Bento
Isolete Maria Pereira	CEI Prof. Carine de Souza Balduino
Marcia Helena Martins	CEI João Victorino
Miriam Cristiane da Silva	CEI Laércio Malburg
Hariane Graciele Polak	CEI Dayana Maria de Souza
Marcely Vardanga	Secretaria Municipal de Educação
Jaqueline Gonçalves Teixeira	CEI
Gislene Patricia da Veiga da Silva	CEI
Geisa Carla Gonçalves Paiva	CEI Améloa Muller dos Reis
Eliziane Felipe	CEI

### Jardim

Adriana ricardo vieira	CEI Nilton de andrade
Márcia aparecida t. De liz	CEI Lea leal de souza
Tatiana da silva kraemer	CEI Marcia m. Nunes
Ana luciafurtado soares	CEI Lausimar laus
Rosangela pereira silva	CEI João vieira ramos
Marcia regina junkes	CEI Padre jacob
Priscila coutinho	CEI Maria do carmo espíndola
Gisele alessandra martins	CEI Prof <sup>a</sup> rosana ap.de souza
Adriana simas	CEI Odílio garcia
Juliana pereira nunes furman	Secretaria de educação
Nazedir t. De amorim de meneses	Secretaria de educação

**Pré**

Alessandra Sedrez Rocha	E. B. Martinho Gervasi
Caroline Souza Muziol	CEI Sagrada Familia
Claudio da Silva	CEI Hercílio Bento
Danielly Nobrega Ramos Silva	CEI Omar Macagnhan
Elisangela da Silva Soares	CEI Rosinha de Souza
Guilhermina de F. N. Teodoro	CEI João Victorino
Maria Elisabeth Koneski Melo	E. B. Francisco Celso Mafra
Rudnéia Schuller	CEI Ana da Silva Fontes
Sintia Nara dos Santos da Silveira	E.B. Prof. Maria José H. Peixoto
Teresinha Delfino	CEI Rosete Palmeira

## **SUMÁRIO**

### **APRESENTAÇÃO**

#### **1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA**

#### **2. OBJETIVOS**

#### **3. PRINCÍPIOS NORTEADORES**

#### **4. O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

##### **4.1 As crianças na rotina: o eixo condutor da ação educativa**

###### **4.1.1 Entrada e Saída**

###### **4.1.2 Alimentação**

###### **4.1.3 Higiene**

###### **4.1.4 Repouso**

###### **4.1.5 Brincadeira/Área externa**

###### **4.1.6 Vivências**

#### **5. AS BRINCADEIRAS, AS INTERAÇÕES E AS LINGUAGENS: TRIPÉ ESSENCIAL PARA A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

##### **5.1 As crianças e as brincadeiras na rotina**

##### **5.2 As crianças e as interações na rotina**

##### **5.3 As crianças e as linguagens na rotina**

###### **5.3.1 Movimento**

###### **5.3.2 Linguagem oral e escrita**

###### **5.3.3 Matemática**

###### **5.3.4 Artes**

###### **5.3.5 Ciências Sociais e da Natureza**

###### **5.3.6 As linguagens e os recursos tecnológicos**

#### **6. O QUE É ENSINAR E APRENDER NA CRECHE?**

##### **6.1 O currículo na creche: a rotina em foco**

## **7. O QUE É ENSINAR E APRENDER NA PRÉ-ESCOLA?**

7.1 O currículo na pré-escola: a rotina em foco

## **8. POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

8.1 Como organizar os espaços

8.2 Como planejar a partir da Matriz de Habilidades

8.2.1 O que são competências e habilidades?

8.2.2 O que são conteúdos?

8.2.3 O que são possibilidades de experiências?

## **9. COMO ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

9.1 Os pareceres de grupo e os individuais

## **10. AS CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS DIFERENTES UNIDADES DE ENSINO**

## **11 REFERÊNCIAS**

## **12 ANEXOS**

- Matrizes de Habilidades

Disponível em <http://www.educacao.itajai.sc.gov.br/> (LINK MÍDIAS)

## **APRESENTAÇÃO**

A Educação Infantil em sua trajetória histórica foi impactada por mudanças significativas, inicialmente uma forte característica assistencialista, hoje a luta por um espaço educativo como primeira etapa da Educação Básica. Tais mudanças impulsionaram um novo olhar sobre a Educação Infantil e, conseqüentemente, sobre as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Neste sentido, a Secretaria de Educação de Itajaí busca a cada ano, atender as exigências advindas do Ministério da Educação e da comunidade qualificando a prestação de seus serviços. Para tal melhoria investimos na formação dos profissionais e em proposta que garantam um atendimento de qualidade à criança pequena deste município. Buscamos organizar cotidianamente nos espaços educativos, práticas que confirmam intencionalidade pedagógica bem definida, com um olhar zeloso para o cuidado e a educação de forma indissociável.

Assim, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil aqui apresentadas, traduzem conhecimentos construídos ao longo de um processo de reflexão permanente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. A publicação foi elaborada com o objetivo de apontar possíveis caminhos para a efetivação de práticas voltadas ao atendimento à criança pequena e suas especificidades.

*Prof. Edison d'Ávila*  
*Secretário de Educação*

## 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA

A Educação Infantil tem passado ao longo de sua história por diferentes transformações, de um projeto assistencialista que priorizava o atendimento às mães trabalhadoras, a um espaço de socialização das crianças. A partir do desenvolvimento de estudos e pesquisas na área educacional, podemos afirmar que hoje, os espaços que ofertam a Educação Infantil, favorecem o planejamento de vivências diversificadas com crianças, suas famílias e seus profissionais. Um espaço que promove atividades educativas, através do cuidado, das interações, da brincadeira e das mais variadas experiências com as múltiplas linguagens.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) a Educação Infantil é definida como,

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) conceitua Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21). Ainda esclarece que a Educação Infantil “tem por finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29)”.

Assim como em todo mundo, os espaços de Educação Infantil de Itajaí foram afetados pelas mais variadas concepções. Houve um período em que também predominava o atendimento de cunho assistencialista, conforme relata a professora Márcia Cristiane da Silva<sup>1</sup>, quando alega que “*o principal foco da Educação Infantil era desenvolver atividades sociais com as crianças carentes a fim de tirá-las das ruas*”. A professora Márcia iniciou seu trabalho em 1978, no Parque Dom Bosco, como monitora. Na Rede Municipal, ingressou na carreira do magistério em 1987, como professora e, até sua aposentadoria, no ano de 2012 atuou no CEI Elizabeth Malburg.

No relato da professora fica evidente a visão da creche como um refúgio assistencial ou de educação compensatória para a população infantil carente

---

<sup>1</sup> Os relatos das Professoras foram coletados através de um questionário, com o objetivo de resgatar um pouco da história da Educação Infantil do município de Itajaí.



(OLIVEIRA, 2002). O que também é visível no depoimento da Prof<sup>a</sup>. Suzete da Silva de Macedo, que iniciou sua carreira no magistério em 1979 na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, órgão responsável na época, pela institucionalização das crianças. A referida professora vivenciou ainda, no ano de 1997, a inserção da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.

A Prof<sup>a</sup>. Suzete relata que no período em que a Educação Infantil esteve ligada à Secretaria de Desenvolvimento Social, “... *buscava proporcionar às famílias de baixa renda maior disponibilidade de tempo para o trabalho e, conseqüentemente, aumento da mesma. Para o desenvolvimento dessas necessidades básicas, os CEBEM (Centros de Bem Estar do Menor) atendiam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em grupo de 25 a 30 crianças (faixa etária mista), contavam com profissionais não necessariamente habilitados ou mesmo escolarizados e, sim, com pessoas, na sua grande maioria, que demonstravam afeto [...] as pessoas responsáveis por estes Centros desempenhavam várias atribuições, desde a cozinha até os serviços gerais*”.

Esta concepção também é confirmada pela professora Christiane Cardoso Rufino Mafra, funcionária da Rede Municipal de Ensino de Itajaí há 25 anos. Iniciou seu trabalho com a Educação Infantil em 1987, como Agente em Atividade de Educação, no CEI Nossa Senhora das Graças, onde agora é professora lotada e relata que, “*naquele tempo, a finalidade da Educação Infantil era mais assistencialista. O cuidar predominava bastante [...]*”.

Além desta visão assistencialista em suas entrevistas, as professoras também perceberam as mudanças ocorridas em suas práticas. A professora Márcia aponta que “*é perceptível o grande avanço ocorrido no modo de fazer e pensar a Educação Infantil. Ela ultrapassou a barreira do assistencialismo passando a atingir novos campos. Os pais deixaram de ver como apenas uma oportunidade de um local para deixarem seus filhos [...]. As questões pedagógicas e legais, em suas mudanças, criaram meios que possibilitam o desenvolver deste ser pensante, deixando de lado o ‘fazer por fazer’, para levar ‘ao que fazer, ao porque fazer’, ao pensar, dar asas à imaginação e criatividade*”.

Através destes depoimentos, dos estudos e pesquisas (PORTUGAL 1998, OLIVEIRA 2002, CERISARA 2002, DAHLBERG, MOSS E PENCE 2003, POST e HOHMANN 2003, GOLDSCHMIED e JACKSON 2006, FORTUNATI 2009, BARBOSA e RICHTER 2009) podemos observar que, por muito tempo as creches tinham como significado apenas um local para as mães deixarem seus filhos e poderem trabalhar, tendo assim um foco no assistencialismo e cuidado. Na cidade de Itajaí não era diferente, como relata o Professor Édison d’Ávila, Secretário da Educação nas gestões de 1996/1999 – 2000/2004 – 2009/2012 - 2013/2016 “*Não se tinha ainda clareza do*

*todo papel da educação nesta primeira etapa da infância; tanto que as profissionais desses CEBEMs<sup>2</sup> foram denominadas de “recreadoras infantis” e o atendimento estava afeto à Secretaria de Desenvolvimento Social. Somente com a edição da atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e com a consequente inclusão da Educação Infantil como a primeira e necessária etapa da educação do brasileiro e da brasileira, o atendimento aos pequeninos de zero a cinco anos passou a cercar-se de atividades educativas, além dos cuidados costumeiros. No Município de Itajaí, no ano seguinte à edição da atual LDB, a pequena rede de unidades de atendimento infantil passou à Secretaria da Educação, criando-se em 1997 o Departamento de Educação Infantil. Começou, desde então, a preocupação com a mudança da mentalidade assistencialista para a educativa, que deveria perpassar todo o arcabouço institucional. Foi preciso construir instrumentais para tanto; assim como, atuar continuamente na formação do pessoal. Um trabalho que ainda hoje tem muito a ser feito, em razão dos desafios educacionais e sociais que continuam emergindo”.*

Percebe-se nestes relatos que a Educação Infantil de Itajaí constituiu-se como um campo que teve avanços, mas também muitos desafios, o primeiro é perceber as crianças nas suas especificidades. O segundo, fortalecer o papel do professor para que ele planeje vivências que respeite os bebês e as crianças pequenas, atendendo os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p.16).

Nessa condição, a Educação Infantil de Itajaí, prepara-se para garantir que as crianças vivenciem experiências diversificadas, desafiadoras, sensíveis e criativas, valorizando a brincadeira, as interações e as linguagens como fonte de desenvolvimento, descobertas e sensações.

## **2. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**

Os objetivos para a Educação Infantil no município de Itajaí estão pautados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que definem as orientações para a primeira etapa da Educação Básica, quais sejam:

1. Ampliar o atendimento da população infantil nos espaços educativos.
2. Superar a concepção da Educação Infantil como um espaço apenas da mãe trabalhadora.

---

<sup>2</sup>CEBEMs – Centros de Bem-Estar do Menor

3. Garantir que os espaços vividos pelas crianças sejam seguros e proporcionem experiências diversas por meio da rotina, das interações, das brincadeiras e das linguagens.
4. Proporcionar aos profissionais que atendem as crianças momentos de reflexão do cotidiano garantindo seu desenvolvimento profissional.
5. Considerar que o trabalho da Educação Infantil envolve o compartilhamento com as famílias e a necessidade de se estabelecer a comunicação cotidianamente.

### 3. PRINCÍPIOS NORTEADORES

Consideramos para a Educação Infantil de Itajaí, os princípios norteadores definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Neste documento faz-se referência aos princípios éticos, políticos e estéticos como elementos que sustentam as relações vividas nos espaços de atendimento à Educação Infantil.

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

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

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

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

Complementando os princípios definidos no documento nacional, estabelecemos que as práticas da Rede Municipal de Ensino de Itajaí também devam ser articuladas pelas concepções relacionadas a seguir:

1. **As crianças como centro do planejamento curricular:** considerar suas características histórica e cultural, respeitar seus ritmos individuais, suas formas de expressão e garantir um espaço de desenvolvimento favorecido pela brincadeira, curiosidade, imaginação, descoberta, experimentação.
2. **Os profissionais como protagonistas reflexivos:** considerar que sua atuação é primordial no processo educativo, perceber a prática educativa como um espaço de reflexões contínuas e sucessíveis ressignificações.

3. **As famílias envolvidas no processo educativo:** considerar sua efetiva participação no cotidiano das instituições por meio de reflexões compartilhadas sobre as crianças.

#### 4. **O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ROTINA: EIXO CONDUTOR DA AÇÃO EDUCATIVA**

Para definir o que as crianças e os profissionais fazem na Educação Infantil é preciso compreender este espaço como um lugar de desenvolvimento social e educativo. É necessário entender também, de que forma as crianças conhecem o mundo que as cerca, como e a partir do que os educadores planejam, de que forma interagem com as crianças, com as famílias e outros profissionais.

Partindo destes conhecimentos é possível organizar espaços, tempos, preparar materiais e atividades para que as crianças aprendam a cuidar de si e do outro, a se relacionar e entender o mundo por meio da observação da realidade. As crianças necessitam ainda, no momento em que estão nos Centros de educação Infantil, utilizar seus sentidos, tocando, cheirando, olhando, escutando sons, experimentando, criando, brincando, aprendendo a viver e construir sua autonomia. Desta forma, percebermos que, tempos, espaços e materiais devem ser planejados pensando na rotina.

Tomamos então, como pressuposto teórico, o conceito de rotina defendido por Barbosa (2006, p.201-202) quando afirma que a rotina é,

[...] compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividades.

Considerando o que postula a autora, incorporamos no fazer pedagógico das unidades que atendem as crianças da Educação Infantil, **a rotina como a base do trabalho educativo**, pois estes momentos são fontes provocadoras de experiências

vividas por crianças, famílias e profissionais. Por isso, a rotina, deve ser pensada e planejada a partir das necessidades das crianças, como o centro do planejamento das ações e vivências da Educação Infantil e permeada pelas **brincadeiras e interações, os dois eixos norteadores do currículo** (BRASIL, 2009).

Como podemos observar na figura que segue os momentos da rotina, entrada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, parque/área externa e vivências, são pensadas em forma de espiral, trazendo para estes períodos a perspectiva de movimento, de criação, de observação e de infinitas possibilidades. Esta ideia torna a rotina um contexto de significados, em que as crianças, podem aprender a cada dia e a cada proposição dos professores. Assim, as **brincadeiras e interações** vividas diariamente pelas crianças se traduzem em experiências significativas, quando são visitadas e revisitadas, pensadas de forma dialógica valorizando a diversidade de experiências proporcionadas para as crianças nos espaços educativos.

Para organização da rotina nos Centros de Educação Infantil e o desenvolvimento das habilidades e competências (anexos 1, 2 3 e 4), foram elaborados matrizes para as turmas de Berçário, Maternal, Jardim e Pré-escola. As matrizes também tem por objetivo organizar a prática pedagógica dos profissionais e dar visibilidade a todos os momentos de aprendizagem das crianças. Estas habilidades e competências retratam os momentos da rotina e significam o que as crianças podem aprender enquanto estão no CEI.



**Interações e Brincadeiras**



**Brincadeiras e Interações**



**Interações e Brincadeiras**



**Brincadeiras e Interações**



**Interações e Brincadeiras**



**Brincadeiras e Interações**

**Interações e Brincadeiras**

**R  
O  
T  
I  
N  
A  
S**

Figura 1: Rotinas na Educação Infantil

É sabido que, em todos esses momentos da rotina, muitas aprendizagens acontecem, muitas habilidades e competências se desenvolvem ou se aprimoram. Por isso, torna-se necessário, em todos os momentos em que as crianças estão nos Centros de Educação Infantil, que as experiências propostas sejam diversificadas, que oportunizem a interação com o mundo de diversas formas e em diferentes momentos. E a diversificação dessas experiências passa pela experimentação das diversas linguagens.

Diante da rotina planejada e organizada de forma consciente, as brincadeiras e interações se fazem presentes em todos esses momentos, tornando-se essenciais e indissociáveis no cotidiano. E por que as brincadeiras e as interações?

A brincadeira constitui-se como uma das linguagens mais próximas das crianças, pois permite que elas revelem seus sentimentos, preferências, ideias, iniciativas, expressões e impressões sobre o mundo que a cerca, sobretudo, permitem que elas conheçam e se relacionem com o mundo, descobrindo possibilidades de viver os elementos sociais e culturais.

As interações permitem que as crianças tracem um caminho de comunicação entre seus parceiros de contextos sociais diversos: pais, irmãos, avós, amigos, professores, criando a possibilidade de viver experiências com sujeitos mais experientes e os menos experientes. E nessa articulação dos cotidianos vividos por elas, que as aprendizagens vão se desenhando e as interações permitindo o crescimento de sujeitos sociais e históricos.

Os espaços que atendem Educação Infantil da rede pública municipal de ensino devem garantir que estes eixos: brincadeiras e interações como o centro de suas vivências, para e com as crianças. Neste sentido, refletir e planejar as rotinas possibilita aos professores e crianças a capacidade de vislumbrar na entrada e saída, higiene, repouso, alimentação, brincadeiras/área externa e vivências possibilidades de aprendizagem e riqueza de experiências.

#### **4.1.1 Entrada e Saída**

Entendemos que a “recepção” nos Centros de Educação Infantil deve ser percebida como um momento propício para a acolhida das crianças e de suas famílias. Esse entendimento permite que tenhamos, já nos primeiros momentos do dia, uma aproximação efetiva com as crianças e seus familiares, no sentido de criar elos de comunicação e vínculos necessários para o convívio cotidiano.

Vale ressaltar que o acolhimento é parte do trabalho institucional, ou seja, mesmo antes de chegar à sala de seus filhos, os familiares precisam encontrar na

equipe administrativa da unidade de ensino, uma escola aberta, acolhedora e disposta a responder suas possíveis dúvidas.

Aos profissionais da sala, cabe a responsabilidade de receber as famílias e suas crianças com atenção especial para as demandas individuais, ou seja, garantir que o atendimento não seja baseado na impessoalidade, mas em um atendimento humanizado e, sobretudo muito próximo daquilo que as crianças necessitam já nas primeiras horas do dia.

Mas como realizar uma recepção acolhedora e individualizada se a cada minuto uma nova família chega à porta? Devemos recorrer cotidianamente ao princípio da docência: o planejamento. Planejar permite uma organização diária e principalmente a antecipação das intencionalidades educativas dos profissionais.

Para a entrada, o planejamento deve estar pautado na organização dos espaços e dos materiais, permitindo que as famílias e as crianças possam viver com serenidade este tempo de despedida e conseqüentemente de acolhimento dos profissionais da sala. Esta organização espacial e de materiais, possibilita que as crianças possam, já nos primeiros instantes do período, estar em contato com objetos que lhe proporcione aprendizagem e a possibilidade constante de interação com seu grupo.

Para além dos materiais que o CEI deve organizar para receber as crianças, é necessário permitir que elas tragam de suas casas objetos e/ou brinquedos que lhe possibilitem a sensação de segurança. Esta referência de casa é para algumas crianças, um elo de extrema importância e cabe a instituição de Educação Infantil respeitar este tempo de desapego. O desapego deve ser negociado para que aos poucos as crianças e as famílias possam reconhecer na instituição, um local seguro e de relações agradáveis. Para o CEI, sua preocupação constante deve ser com o bem estar das crianças, pautado assim em um viés sensível e cuidadoso com o outro.

E ao final de cada período de permanência das crianças no CEI, o que deve ser pensado?

A saída das crianças também necessita de planejamento. Ao final de cada período, as crianças necessitam ter a oportunidade de narrar o que vivenciaram, avaliando e propondo junto do professor o próximo dia. Para além do movimento com as crianças, as famílias também precisam reconhecer quais foram os tempos vividos pelos seus filhos e como se desenvolveram cotidianamente. Mas como fazer? Alguns mecanismos de comunicação podem auxiliar, para tanto é preciso que profissionais e as crianças possam construir esta história juntos, registrando suas vivências painéis, murais, cadernos de relatos, agendas, álbuns, portfólios...



Para os que ainda não tem a linguagem oral estabelecida, a preocupação é ainda mais pontual, pois as famílias precisam saber com clareza sobre questões fisiológicas (fome, sono, coco, xixi) e desta forma estreitar com o CEI o compartilhamento no cuidado das crianças pequenas. Mais uma vez serão os instrumentos comunicativos que permitirão este movimento: agendas, cadernos, murais, painéis...

Ao final dos períodos e/ou do dia, o CEI deve ter uma sensibilidade ainda maior com as crianças, pois elas permaneceram por um longo período na instituição e por vezes estarão cansados, com sono, irritadiços, sendo assim, estes finais de períodos precisam ser planejados com atividades adequadas a este tempo e que proporcionem às crianças o desejo do retorno.

#### **4.1.2 Alimentação**

Quando falamos da alimentação das crianças, nossa preocupação inicial é com sua saúde e saciedade. Estes elementos são muito importantes, porém quando ela está sendo alimentada em um espaço educativo, o cenário é ampliado para uma reflexão: o que as crianças aprendem quando estão se alimentando?

Planejar um cenário educativo para a alimentação das crianças em creches é algo novo. O que sempre esteve em pauta foram os alimentos servidos, ou seja, a nutrição. Nutrir as crianças é uma perspectiva essencial, porém somente esta preocupação, não basta, é preciso refletir sobre: **Quanto tempo as crianças tem para comer? Onde comem? Como comem? E principalmente, quais as relações que se estabelecem nos momentos de alimentação com as crianças em espaços educativos.**

É preciso ter consciência de que as condições onde a criança come, são tão importantes quanto a comida em si (ALBON, 2010,p. 220). Esta reflexão nos permite pensar em cenários de aprendizagem, ou seja, como planejar os tempos de comer na creche. Inicialmente devemos pensar:

- Quanto tempo as crianças tem para comer?

O ritmo de cada sujeito nos momentos de alimentação é muito pessoal. Com as crianças este elemento necessita de um olhar ainda mais sensível dos adultos, pois estamos falando de um tempo de construção e percepção do contexto, neste sentido, é essencial dar-lhes um período para: observar, cheirar, saborear e quem sabe até tocar o que irão comer. O ideal era que pudéssemos fixar para a alimentação, o mínimo de 30 a 40 minutos por turma, pois somente com a extensão de tempo e que seria possível permitir que as crianças vivam aprendizagens ao comer.

- Em que espaços as crianças devem comer (espaços, mobiliários, utensílios...)?

Os refeitórios são geralmente os locais mais comuns em que se oferece a alimentação às crianças nas unidades de ensino. Preocupar-se com a iluminação, com a circulação de ar e com a possibilidade mínima de circulação de crianças e adultos é essencial.

Algumas experiências mundiais (especialmente em Reggio Emília/Itália) trazem à tona a possibilidade de servir o alimento para as crianças em outros espaços (sala de aula, jardins, biblioteca...), ou seja, possibilitar a alternância nos espaços para a alimentação das crianças também pode ser uma prática divertida e estruturante na aprendizagem das escolas de Educação Infantil. Oportunizar esses tempos é poder transformar o que é muito rígido e fechado, em possibilidades de exploração e aprendizagem de organização **para** e **com** as crianças. Contudo, para as experiências diversas as crianças vivam, há de se pensar em planejamentos e antecipações bem estruturadas para que as aprendizagens possam ser vividas com satisfação, asseio e segurança por todos.

Após pensarmos no local onde será oferecida a alimentação, outros elementos são estruturantes deste tempo: os mobiliários e os utensílios. No que diz respeito aos mobiliários, uma primeira preocupação deve ser com o tamanho, uma vez que as crianças precisam ter autonomia para subir e descer, entrar e sair. A altura das mesas e cadeiras também atua na prevenção de possíveis quedas. Os mobiliários também devem possibilitar que as crianças possam observar umas as outras, conversar e trocar experiências. Mesas com dimensões e formatos variados podem auxiliar, pois promovem a interação e a diversidade espacial.

Os utensílios (toalhas, pratos, talheres, copos, guardanapos...), quando pensados para as crianças, geralmente se apresentam de forma reduzida (somente colheres), ou seja, alguns discursos afirmam: “*criança pequena não precisam usar faca*”, “*oferecer guardanapo é desnecessário*”... Discursos como esses, reforçam o olhar sobre uma criança impotente e incapaz de aprender sobre outras perspectivas. É preciso compreender que os desafios apresentados no cotidiano para as crianças e mediados por um adulto mais experiente, permitem que ela se desenvolva e viva novas experiências.

Essa preocupação com os espaços, mobiliários e utensílios, só terá sentido para as crianças se elas puderem vivenciar esta organização com seus pares e seus professores. É preciso pensar que estamos “montando” com as crianças cenários de aprendizagem, ou seja, espaços onde elas interagem, brincam, aprendem, trocam, ressignificam e, sobretudo, vivam relações serenas e agradáveis.

### **Quais seriam então as relações que se estabelecem com as crianças nos momentos de alimentação em espaços educativos?**

As interações permitem que as pessoas possam se compreender e viver relações saudáveis. No convívio com as crianças isso é fundamental, pois estamos nos referindo aos pequenos de 0 a 5 anos, que estão descobrindo o mundo e as formas de viver com outras pessoas.

Os adultos (os sujeitos mais experientes) devem ter uma preocupação com a referência que eles representam para as crianças, ou seja, tudo o que o profissional fala ou age junto das crianças, serve de referência para sua conduta de hoje e amanhã.

Há de se ter clareza de que a alimentação para as crianças tem uma grande importância, pois age sobre seu corpo (nutrição) e sua mente (aprendizagem), desta forma, nossos esforços devem ser no sentido de permitir que as unidades de Educação Infantil tenham clareza do seu papel institucional de cuidar e educar de crianças pequenas em todos os momentos da rotina.

#### **4.1.3. Higiene**

Tanto a alimentação como a higiene se constituem como um elemento chave no corpo e na mente das crianças. Para o corpo, a necessidade do asseio constante e da prevenção de doenças. Para a mente, a possibilidade de iniciar o auto cuidado, o seu bem estar e a possibilidade de aprender com este tempo. Refletir sobre a higiene das crianças em espaços educativos é preocupar-se com o cuidado com o outro e com o cuidado de si.

No que diz respeito ao cuidado com o outro, a escola de Educação Infantil deve oferecer o mínimo de condições para que o profissional possa fazer a higiene das crianças (banheiras e lavatórios com dimensões adequadas, água, sabonete, toalhas de papel e de banho, lenços umedecidos, fraldas,...).

Para o cuidado de si, as crianças devem ter a oportunidade de cuidar do próprio corpo. Lavar suas mãos antes das refeições, limpar o próprio nariz, escovar os dentes, ir ao banheiro, sempre com a presença próxima e orientadora do adulto mais experiente para auxiliá-lo e ajudá-lo sempre que necessário.

É necessário, nesses momentos, que o profissional esteja sempre atento e disponível para as crianças. O momento da higiene não pode significar um ato mecânico e sem intenção, mas um momento de cuidado e aprendizado, pensado e planejado. Os momentos da higiene também podem ser pensados de forma que as crianças estejam em pequenos grupos e que tenham autonomia.

#### **4.1.4 Repouso**

O repouso da Educação Infantil de Itajaí é compreendido não apenas com o ato de dormir, mas com uma preocupação especial para o descanso e a serenidade dos corpos.

Para o repouso, também é preciso ter uma preocupação com o cenário em que eles viverão este tempo. O espaço deve estar com uma iluminação branda, porém não penumbra, pois as crianças devem saber que é um momento de relaxamento diurno e não uma antecipação do sono da noite. A temperatura deve estar aprazível, tendo um cuidado especial para o uso do ar condicionado em temperatura agradável.

Os materiais devem ser organizados com a presença e auxílio das crianças, desta forma elas terão a possibilidade de escolher seu local de repouso, fazer uso de seus objetos pessoais e viver este tempo de maneira mais consciente e desejável.

Preparar o ambiente é essencial e deve ser uma preocupação diária dos profissionais. Reiteramos a importância com a luminosidade, temperatura, música ambiente, colchões e roupas de cama higienizadas, o uso dos objetos pessoais das crianças e principalmente a aproximação direta dos profissionais com as crianças. É um momento oportuno para contenção emocional, para a contação de histórias e o estreitamento de vínculos entre crianças e adultos.

Outro elemento importante para o repouso é o tempo de permanência, ou seja, o período em que as crianças passam dormindo ou descansando. Para cada idade há uma necessidade fisiológica. Crianças menores têm a necessidade de um período maior de sono, já para as maiores, este período vai se reduzindo. É importante então, que outras estratégias possam ser organizadas para que as crianças não vivam no descanso momentos coercivos e de extrema rigidez.

#### **4.1.5 Brincadeira/Área Externa**

As brincadeiras constituem um dos eixos centrais das práticas na Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2010, p. 01),

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela

criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Diante de uma afirmação tão pontual, cabe aos profissionais da Educação Infantil, compreender que brincar está intimamente ligado com a exploração do mundo e das aprendizagens que este mundo pode oferecer à criança.

Apesar de parecerem desprezíveis, as brincadeiras na Educação Infantil exigem planejamento e intencionalidades bem definidas. Antecipar a organização dos locais, materiais e agrupamentos é essencial para que a criança possa ter condições de estruturar suas aprendizagens.

Elementos como aprendizagem, segurança e estética garantem o mínimo para um cenário das brincadeiras, porém o que estrutura os tempos de brincar são as relações que se estabelecem nestes tempos.

O profissional de Educação Infantil deve ter clareza de que mesmo quando a brincadeira é “livre”, ou seja, quando são disponibilizados às crianças espaços e brinquedos para sua livre escolha e autonomia, ele deve estar atento e: brincar junto. Observar e registrar quais as aprendizagens que ali estão se estabelecendo, os possíveis conflitos para mediar, como as crianças estão se organizando..., ou seja, elementos básicos para o acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil.

Para as brincadeiras dirigidas a prerrogativa é similar, pois o professor organiza a brincadeira dirigida e deve ter clareza de quais são as habilidades que ele estará desenvolvendo.

#### **4.1.6 Vivências**

Nossas crianças precisam viver um repertório de experiências amplo para que suas aprendizagens possam ser ancoradas no que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil preconizam: “(...) o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesta perspectiva, estão previstas que as crianças vivam experiências do campo das Ciências Naturais, Matemática, de apreciação Artística e Cultural, do Movimento, dos Recursos Tecnológicos, da Oralidade e da Escrita, ou seja, que elas possam explorar o mundo por meios das diversas linguagens.

As linguagens são formas de expressão e comunicação com o mundo. Proporcionar a experiência a partir das várias linguagens, permite que as crianças

possam ter a oportunidade de experimentação de vários campos e possibilidades de ressignificá-los.

## **5. AS BRINCADEIRAS, AS INTERAÇÕES E AS LINGUAGENS: O TRIPÉ ESSENCIAL PARA A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **5.1 As crianças e as brincadeiras na rotina**

A brincadeira é parte do cotidiano das crianças, assim como deve ser parte da rotina dos Centros de Educação Infantil. Não apenas como um momento estanque, a “hora da brincadeira” ou o “dia do brinquedo”, mas como uma experiência a ser vivida desde o momento de chegada até a saída do CEI.

É natural que as crianças brinquem, imaginem, interajam com os brinquedos, espaços e objetos que as cercam. Porém, é importante ressaltar que a brincadeira não é algo inato, ou seja, algo que as crianças já nascem sabendo. Pelo contrário, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com os objetos.

Quando a criança brinca, descobre e significa o mundo, experimenta novos papéis sociais, sensações, coopera, cria, imagina e se expressa. Como afirma Kishimoto (2010, p.1)

O brincar é uma atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

Todas as crianças têm necessidades similares de brincadeira, entretanto, o conteúdo da brincadeira é que varia de acordo com a cultura das crianças, mas a natureza fundamental da brincadeira permanece a mesma em todas as culturas. As crianças de todas as partes do mundo precisam socializar, interagir com o ambiente, correr, pular, experimentar o seu mundo, inventar, descobrir e recriar (BROCK *et al.*, 2011). Torna-se necessário que o professor, garanta essa possibilidade para as crianças. É preciso que os profissionais da Educação Infantil planejem esses momentos, selecionem os espaços e materiais utilizados para a brincadeira e observem enquanto as crianças brincam para que possam intervir e estimular sempre que necessário.

É preciso que os profissionais reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e, observando desde a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entender a brincadeira como um direito da criança. Direito garantido também documentos oficiais que orientam o fazer na Educação Infantil, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) e Brinquedos e Brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012).

Os profissionais devem garantir o brincar como um direito a ser exercido pelas crianças, organizando os tempos, os espaços, os materiais e as relações de forma que a brincadeira seja um eixo norteador do trabalho pedagógico, que garanta a aprendizagem, segurança e estética.

Os elementos **aprendizagem, segurança e estética** devem nortear as escolhas do professor no planejamento de todas as vivências. As *aprendizagens* imprimem ao espaço da Educação Infantil o viés educativo garantido pela intencionalidade do professor. A *segurança* é parte essencial do cuidado das crianças pequenas garantida pelos adultos que são os responsáveis pela sua integridade física e emocional. A *estética* proporciona às crianças experiências sensíveis, criativas, lúdicas, assegurando a liberdade de expressão em suas várias manifestações culturais.

As brincadeiras e as interações devem fazer parte de toda a organização curricular da Educação Infantil, como formas indissociáveis. Pois as relações permeiam o brincar e sustentam os vínculos estabelecidos entre professor e crianças, crianças e crianças e crianças e objetos. É preciso compreender que a brincadeira deve ser planejada e vivida pelos profissionais, pois seu papel nesse momento é de organizar, apoiar, observar, incentivar, registrar e interagir. É estar presente para garantir que, em um espaço educativo a brincadeira seja intencionalmente planejada e acompanhada, pois desenvolve nas crianças aprendizagens.

Isso significa dizer que mesmo em tempo de “brincadeira livre” o profissional deve garantir sua efetiva presença junto às crianças. Pois a “brincadeira livre” é essencialmente livre para a autonomia e escolha das crianças: com quem brincar, onde brincar, com o que brincar e como brincar. Esse momento não exclui o profissional de sua tarefa intencional de observar e viver a brincadeira junto às crianças

## 5.2 As crianças e as interações na rotina

Interação é um elemento fundamental à vida em sociedade e define-se como o diálogo entre pessoas que possuem algum tipo de convivência, pois é por meio do contato com o outro que os indivíduos desenvolvem suas potencialidades.

Na primeira infância a interação é considerada como fundamental no processo de construção de aprendizagens significativas, pois através dela as crianças trocam experiências, conhecimentos e são provocadas a aprender sobre as relações humanas, construindo valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) sinalizam que se deve possibilitar tanto a convivência entre crianças e adultos quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes linguagens. Portanto, pode-se afirmar que as interações e brincadeiras permeiam os tempos da rotina, promovem saberes e experiências nos espaços, tempos e nas relações que estabelecem.

Através da interação a criança é desafiada a vivenciar situações de conflitos gerados por meio desta relação, aprendendo com isto a respeitar o outro, descobrindo novos saberes para construir competências indispensáveis para o convívio em equipe.

As interações da criança com seus parceiros sociais provocam confrontos de significações e incentivam os parceiros a considerar as intenções dos outros e superar contradições que surjam entre eles. Com isso, ela constitui formas mais elaboradas de perceber, memorizar, solucionar problemas, lembrar-se de algo, emocionar-se com alguma coisa, formas essas historicamente construídas. (OLIVEIRA, 2002, p. 138)

O espaço tem papel fundamental nesta relação, pois ao deparar-se com o mesmo de forma institucionalizada, a criança irá observar, ouvir, fazer tentativas, sentir, se expressar, por vezes, através do choro e das expressões faciais, iniciando assim o processo de interação com seus pares e professores. Por isso, o espaço precisa ser planejado, proporcionando elementos que promovam o desenvolvimento da criança, bem como ter a função de provocar, acolher e instigar.

É necessário que o professor perceba as vantagens de propiciar momentos de interações e se sensibilize de que em todos os momentos as crianças estão interagindo entre si e com o mundo. Muito mais que propor brincadeiras livres entre as crianças, é necessário oportunizar momentos de aprendizagem mútua em que os maiores possam atuar como parceiros mais experientes aprendendo também a colaborar e respeitar a limitação do menor.



A produção da criança se dá a partir das interações com seus pares. Ela precisa do outro – colegas, irmãos, adultos – para desenvolver suas atividades, principalmente quando estas envolvem o novo o não sabido. A ação da criança sobre o objeto e outros indivíduos é sempre mediada pela interação, quer com outros adultos, quer com seus pares, como nos ensinou Vygotsky. (SALLES, GUILMARÃES, 2002. p.25)

Pesquisadoras como Bhering e Dias (2004) destacam que o conceito desenvolvido por Vygotsky nos permite compreender o desenvolvimento cultural da criança concreta, inserida em determinado tempo e contexto histórico, para a qual a aprendizagem e o desenvolvimento não estão vinculados apenas a faixa etária ou às suas capacidades psíquicas esperadas para determinada idade. Mas sim impulsionados e sustentados pelas trocas interpessoais, pelas ferramentas e instrumentos culturais, pelas possibilidades de imitação, de trocas de ponto de vista, pelos discursos sociais que impregnam de significado os contextos educacionais e familiares nos quais as crianças trocam experiências cotidianamente.

Propiciar à criança condição de se reconhecer como parte de um grupo e identificar os demais como parceiros na construção do conhecimento torna-se imprescindível nesse processo de interação. As relações estabelecidas no espaço escolar oportunizam que a criança construa sentidos, aprenda, ensine e produza cultura.

Se entendermos que, desde o momento em que a criança chega ao Centro de Educação Infantil até o momento em que ela vai embora, ela está interagindo, brincando, aprendendo e se desenvolvendo, devemos nos responsabilizar em observar e planejar todos esses momentos.

### **5.3 As crianças e as Linguagens na rotina**

Na Educação Infantil, as experiências devem estar articuladas com os saberes das crianças e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a proposta pedagógica de cada unidade deve estar em consonância com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), estabelecendo como um dos seus objetivos, no Art. 8º, “Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de **diferentes linguagens** [...]” (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que esse não foi o primeiro documento oficial a mencionar o trabalho com as linguagens. O Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (1998) é, no Brasil, a publicação na área de Educação Infantil que apresentou e provocou a ressignificação em massa do termo linguagem, articulado, até então, geralmente, no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita (FILHO, s/d).

Estruturado em três volumes, o documento trouxe subsídios e diretrizes que auxiliariam na estruturação das práticas curriculares. Os volumes dois e três trazem âmbitos de experiência na Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Estes âmbitos são a base para os eixos de trabalho que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Contudo, a partir desse documento, o termo aparece no plural, linguagens, arrolando também as linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

Falar de diferentes linguagens, na Educação Infantil, significa, em um primeiro momento, falar de aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação (VITÓRIA, s/d).

Segundo Vitória, “a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo que, ao mesmo tempo em que comunica algo, permite dizer alguma coisa também” (p.01). Desta forma, cabe aos profissionais que atuam com crianças pequenas a capacidade de compreender e de se fazer compreensível diante das possibilidades interativas em que a escola de Educação Infantil dispõe para os adultos e crianças envolvidas no cotidiano.

Ressalta-se assim, que toda e qualquer forma de linguagem representa uma riqueza de possibilidades, desde que, a criança tenha acesso às especificidades de cada uma delas, para que, desse modo, possa desfrutar de todas, apropriando-se de cada uma de maneira particular.

Cabe a escola de Educação Infantil, criar movimentos ininterruptos de questionamento e observação sistemática das crianças e de suas práticas, no sentido de que se possa reconhecer nas crianças (principalmente) suas formas de explorar e conhecer o mundo que as cerca.

Traduz-se dessa forma, os objetivos da Educação Infantil, no sentido de fomentar o desenvolvimento das crianças quanto a si mesmas, quanto ao meio social e quanto as formas de comunicação: as linguagens. Assim, para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.66), a etapa da Educação Infantil, no sentido de desenvolvimento e aprendizagem, é representada na seguinte figura:

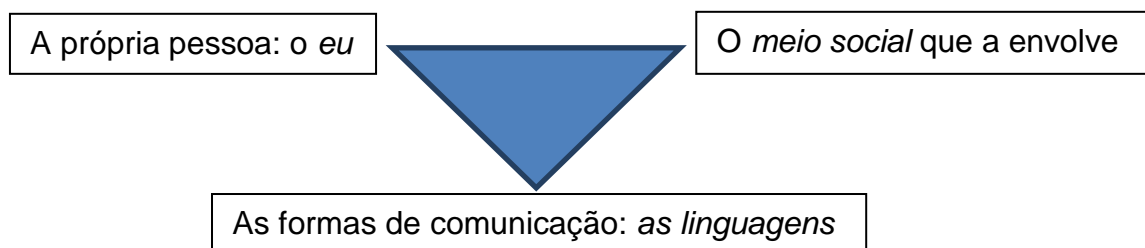


Figura 2: O eu, o meio e as linguagens. BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

É necessário assegurarmos vivências que proponham às crianças: a descoberta de si, a descoberta do mundo que as cercam e a apropriação das linguagens como ferramenta para a relação entre o eu e os outros, como forma de comunicação. Não podemos entender as linguagens como conteúdos, como disciplinas ou como objeto de conhecimento em si mesmo.

Outro fato é que as linguagens se relacionam constantemente. Quando uma criança manipula um brinquedo, ela está fazendo uso do movimento para segurar, puxar, elevar, encaixar; da linguagem oral quando representa oralmente o que está acontecendo e interage com as demais crianças; da matemática na percepção dos tamanhos, dos pesos, da força que precisa aplicar para levantar o brinquedo.

As diferentes linguagens facilitarão a organização do planejamento e das atividades no decorrer da rotina, e proporcionarão as diferentes vivências, de forma a assegurar a integração destas experiências. Como define Edwards, Gandini e Forman (1999, p.21) “as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens”.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.76)

[...] as linguagens servem para representar a realidade, para podermos criar, comunicarmo-nos e divertimo-nos. É por isso que a experiência com as linguagens pode possibilitar às crianças situações em que elas possam desfrutar: é preciso que lhes pareça interessante saber como escrevemos as palavras; é preciso terem interesse em usar os números para contar; é preciso que se divirtam com caretas e palhaçadas [...]

O profissional da Educação Infantil como responsável por garantir às crianças os direitos a elas assegurados, deve possibilitar que esse espaço tenha condições de proporcionar uma Educação Infantil de qualidade. Favorecer as interações e as brincadeiras, em um ambiente envolvido por uma rotina planejada e organizada, facilitadora de aprendizagens e que se preocupe com as especificidades de cada faixa etária, nas experiências com as seguintes linguagens:

### 5.3.1 Movimento

A linguagem do movimento apresenta aos profissionais da Educação Infantil, uma referência para o desenvolvimento de práticas que permitem a livre expressão, a multiplicidade de experiências corporais e transmitem a ideia de que:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 15).

Um espaço amplo, com brinquedos, as atividades de circuito para a criança pular, rolar, subir, descer, as danças que envolvem a repetição de gestos são interessantes, mas precisamos garantir mais às nossas crianças. Precisamos desafiá-las em todos os momentos, buscando explorar o ambiente, experimentar sensações, conhecer o próprio corpo, suas possibilidades e limites.

É através dos gestos e movimentos que as crianças se comunicam, se expressam e elas precisam ser desafiadas a todo momento. Para tanto, é necessário planejamento e organização dos espaços, tendo como princípio que:

A criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979) ressalta que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil (GARANHANI, 2005, p. 217).

Para Garanhani (2002, p.116-117), a movimentação do corpo da criança na prática pedagógica da Educação Infantil pode ser norteadas pelos seguintes eixos:

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

Para a autora, as questões relacionadas ao eixo da **autonomia e identidade corporal**, são as experiências que estabelecem a exploração e o conhecimento das possibilidades e limites do próprio corpo; a adaptação corporal progressivamente autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas; a observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros; a disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos; a autoproteção e desenvoltura corporal em situações de desafios e perigos etc.

No eixo **socialização**, as experiências corporais possibilitam a confiança nas possibilidades de movimentação corporal; o esforço para vencer as possibilidades superáveis; a aceitação das diferenças corporais; a colaboração e a iniciativa com o grupo; a expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções; a discriminação de posturas e atitudes corporais etc.

As questões relacionadas à **ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis** pode possibilitar a construção e (re) organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sociocultural, sistematizar e ampliar o conhecimento da criança em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar.

Dessa forma cabe ressaltar que a linguagem do movimento está presente em todos os momentos das crianças. Aos profissionais, professor, agente de atividade em educação e professor de educação física, cabe planejar as vivências de forma que as crianças sejam desafiadas corporalmente.

### 5.3.2 Linguagem oral e escrita

Quando nos referimos à linguagem oral e escrita estamos definindo-a como competência linguística para ouvir, falar, ler e escrever. A aprendizagem dessa linguagem é importante para a inserção e participação nas práticas sociais diversas, na formação do sujeito, na interação com outras pessoas, na construção de muitos conhecimentos.

Devemos lembrar que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é social, pois acontece entre duas ou mais pessoas. Por isso, é importante a interação entre as pessoas, entre os adultos e crianças, entre crianças e crianças, entre a criança e a língua falada e escrita.

Podemos pensar que o desenvolvimento dessa linguagem pode acontecer de forma natural, porém, devemos ter claro, que ela é aprendida. Desde o Berçário até o Pré, as crianças precisam estar em contato com a linguagem oral e escrita de diversas

formas. Para tanto, o professor precisa organizar espaços e vivências que estimulem a experiência das crianças com essa linguagem.

Para as crianças pequenas é fundamental conversar, cantar, contar histórias, utilizar gestos, antecipar as ações da rotina, dar significado às ações dos adultos e crianças através da oralidade, vivenciar situações em que a linguagem escrita esteja presente. Para as que não falam, essa é a interação necessária para que comecem a balbuciar as primeiras palavras. Para as que já falam é o contato com outras palavras, ampliando seu vocabulário, criando pequenas frases e conseqüentemente expressando-se oralmente. Assim, as crianças aprendem a utilizar a linguagem ao ver como as pessoas que as cercam a utilizam.

É importante destacar que a linguagem oral e escrita não é apenas um vocabulário, mas uma forma de comunicação. Por isso, precisamos garantir que as crianças vivam a *função social* da leitura e da escrita, ou seja, que as crianças vivam sua função de comunicar e expressar ideias, lembrar fatos, histórias. Para isso, é necessário utilizarmos a oralidade e a escrita junto com as crianças, em situações verdadeiras, em todos os momentos da rotina.

Para as crianças maiores, isso não significa a antecipação da escolarização, mas o aumento das experiências vividas junto ao mundo letrado. A curiosidade pelas letras e palavras deve ser estimulada e não apenas a execução de exercícios de cópia, pois a aquisição da escrita não se dá apenas pelo desenvolvimento da habilidade motora. Para Vygotski (1988) a escrita é uma representação de segunda ordem, pois a criança, para chegar à linguagem escrita, precisa dos simbolismos de primeira ordem que são: gesto, brinquedo, desenho e a fala.

### **5.3.3 Matemática**

A linguagem matemática está presente no cotidiano dos Centros de Educação Infantil e se estabelecem, mais diretamente, na relação das crianças com a exploração dos objetos e a significação feita pelo adulto ou pelas crianças mais velhas sobre essa exploração.

Com as explorações sobre os objetos as crianças começam a estabelecer relações que permitem organizar, comparar, medir, distribuir, agrupar. Quando o professor solicita que os brinquedos grandes sejam guardados no cesto azul e os pequenos no cesto amarelo, as crianças começam a comparar os objetos entre si para definir o que é grande e o que é pequeno.

É importante salientar que as relações que permitem organizar, comparar, agrupar... não se apresentam nos objetos em si mas nas operações que as crianças

estabelecem com os objetos e na significação feita pelo parceiro mais experiente. Como define Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.81), a linguagem da matemática “ajuda a criança a compreender, a ordenar a realidade (as características e as propriedades dos objetos) e também a compreender as relações que se estabelecem entre os objetos (semelhança, diferença, correspondência, inclusão, etc.)”.

As vivências com a linguagem matemática devem possibilitar às crianças: a análise das *propriedades dos objetos e das relações* que podemos estabelecer entre eles (cores, formas, pesos, tamanhos); o início da *quantificação* (tudo, nada, nenhum, pouco, conhecimento da série numérica, relação número e quantidade); *resolução de situações-problema* (identificar os dados, buscar a melhor estratégia para a situação, utilizar procedimentos mais adequados); noções e conceitos de medidas de *espaço e tempo* (espaço – longe, perto, aqui, ali, em frente, atrás, acima, etc. e tempo – ontem, hoje, pela manhã, antes, depois, etc.)

Dessa forma, é necessário estarmos atentos, enquanto profissionais da Educação Infantil, que, quando oferecemos brinquedos, objetos, materiais às crianças, essas ações devem ser exploradas pelas crianças e pelos profissionais, fazendo com que as crianças estabeleçam relações, conheçam as propriedades, quantifiquem, resolvam situações-problemas. Ou seja, vivam experiências com a linguagem da matemática.

#### **5.3.4 Artes**

Quando nos referimos à linguagem da arte, precisamos ter consciência que essa linguagem não se restringe apenas ao fato da utilização de tinta, pincel, massinha ou música nas atividades com as crianças. É necessário percebermos que “a arte é um artefato da cultura humana, das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos que convivem com ele, tanto quanto com ele mesmo” (SANTA CATARINA, 2014, p.99).

Martins (1998) ressalta que muito do que sabemos hoje sobre pensamento e sentimento de pessoas, povos, épocas e culturas são conhecimentos que obtivemos por meio de sua arte, então é necessário conhecermos tais linguagens. Afinal, para apropriar-se de uma linguagem é necessário entender, interpretar e atribuir sentido a ela, a fim de aprender a operar com seus códigos. O trabalho com a arte assim se justifica, pois,

...é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas

artísticas visam a significar esse novo canal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. [...] Desse modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE Jr, 2012, p.22-23)

Dessa forma, fica claro que a linguagem da arte não se limita ao aprendizado de técnicas, mas ela é um conjunto de ações: sentir, contemplar, imaginar e criar. O que se observa no dia a dia das instituições de Educação Infantil é que a arte é reconhecida apenas nos momentos do desenho, da pintura e das coreografias para as apresentações em datas comemorativas.

Porém, a arte deve ajudar as crianças a conhecerem outras culturas, outras épocas históricas e outras formas de expressão. Deve propiciar momentos de apreciação de diferentes formas artísticas e de praticar algumas técnicas. Para Barbosa e Cunha (2010) esses aspectos constituem a estrutura da Abordagem Triangular e tem enfoque no fazer, no apreciar e no conhecer história da arte.

É necessário ampliarmos as experiências que envolvem a linguagem da arte nas instituições de Educação Infantil, superando as atividades de pintura e coreografias de músicas como únicas formas de expressão artística. As artes devem ser vivenciadas para que as crianças tenham acesso às artes e possam expandir seus conhecimentos artísticos e estéticos nas seguintes modalidades artísticas: artes visuais, música, dança e teatro (MÖDINGER, 2012).

Essas modalidades devem ser vividas na Educação Infantil

As *artes visuais* estão relacionadas as imagens, as informações recebidas e produzidas visualmente como: pinturas, colagens, esculturas, fotografias e cinema. É o momento de conhecer artistas que se expressam através das artes visuais e também, momento de vivenciar a produção de imagens com diferentes técnicas e materiais.

A vivência da *música* vai além da execução musical. Nos espaços de Educação Infantil precisamos ouvir músicas, falar sobre músicas, criar, manipular instrumentos musicais e objetos sonoros, cantar, brincar com os sons e os ritmos.

A *dança*, na instituição de Educação Infantil, não deve ser aquela desenvolvida em academias especializadas. A experiência da dança, com as crianças, não deve se restringir a uma técnica específica de movimento, mas que garanta a ideia das crianças como protagonistas de suas coreografias, como conhecedoras de diferentes estilos da dança.

O *teatro* na Educação Infantil, muitas vezes está relacionado aos espetáculos de finais de ano, com apresentações elaboradas de forma rápida e que não envolvem as crianças na produção. O momento do teatro, para as crianças, deve ser vivido



integralmente, desde a atividade de conhecer os grandes nomes da dramaturgia, assistir a peças teatrais até o envolvimento na construção de figurinos, cenário, falas dos personagens.

O que se busca, com as vivências da linguagem das artes, é a possibilidade de pessoas grandes ou pequenas vivenciarem experiências “de sentir conhecendo e conhecer sentindo” (FANTIN, 2011, p.20). Sentir e conhecer as expressões artísticas e seu processo de contemplação, imaginação e criação. Conhecer e sentir com as diferentes linguagens, as brincadeiras e a natureza. Sentir e conhecer, experimentar e aprender, vivenciar e desenvolver habilidades e competências que nos levem a perceber e interagir com o mundo de forma mais consciente e estética.

### **5.3.5 Ciências Sociais e da Natureza**

O mundo em que vivemos está repleto de acontecimentos, com diferentes elementos e fenômenos sociais e naturais. É preciso que as crianças tenham contato com esses diferentes acontecimentos e suas explicações. Como afirma Perrotti (1990, p.102),

[...] precisamos investir no surgimento de espaços institucionais com novas características, capazes não só de estimular, respeitar, reconhecer a expressão cultural da infância, como de instigar, provocar, alimentar de várias formas as relações de crianças e jovens com o conhecimento, a cultura, a leitura, o mundo.

As crianças precisam conhecer o mundo que as cercam, observando os acontecimentos sociais e naturais e acessando a modos diversos de compreendê-los e representá-los. É importante destacarmos que segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o trabalho com a linguagem da ciência da natureza,

Deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade das formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre eventos que as cercam (BRASIL, 1998, p.166).

Como define Tuan (1980), os seres humanos têm a possibilidade de registrar uma grande variedade de estímulos ambientais, porém, a maioria das pessoas faz pouco uso dos seus poderes perceptivos. A cultura e o ambiente que frequentam determinam em grande parte quais os sentidos são privilegiados e o “mundo moderno tende-se a dar ênfase à visão em detrimento dos outros sentidos” (p.284).

Nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes, damos mais ênfase aos “trabalhinhos” feitos no papel, dentro da sala de aula, sobre as datas comemorativas, ao invés de criarmos relações significativas sobre os acontecimentos sociais e naturais. Precisamos estruturar o trabalho escolhendo os assuntos mais relevantes para as crianças e, traduzi-los em situações em que as crianças sejam instigadas a observar, relatar, formular hipóteses, prever resultados, conhecer diferentes contextos, trocar ideias e informações, localizar-se no tempo e no espaço. O meio social e natural deve ser conhecido pelas crianças de forma que elas aprendam aos poucos como se produz um conhecimento.

Abaixo, uma cena que poderia ser vista em qualquer instituição de Educação Infantil:

*As crianças estão brincando no parque e algumas coisas estão acontecendo. Um grupo descobriu uma trilha de formigas carregando pedaços de folhas. Cinco crianças, brincando com bolas, observam que elas “pulam” de maneiras diferentes. Duas meninas explicam para outra que é preciso colocar água na areia para conseguir fazer o bolinho...*

Quantas vivências poderíamos extrair desses cinco minutos observados? Tantos acontecimentos que, por vezes, passam despercebidos pelos professores. As crianças são curiosas e fazem inúmeras perguntas e afirmações que devem ser instigadas pelo professor na busca das respostas aos acontecimentos sociais e naturais.

### **5.3.6 As Linguagens e os Recursos Tecnológicos**

É rotineiro encontrarmos nos CEIs a utilização de alguns recursos tecnológicos e de mídia, como: aparelho de som, televisão, aparelho de DVD. É também comum observarmos a utilização desses recursos sendo feita de forma limitada e não planejada.

Os recursos tecnológicos trazem para o professor a possibilidade de incrementar suas estratégias de ensino, portanto, o seu uso deve ser intencionalmente planejado e ancorado no estudo proposto pelo professor ou aluno.

O uso exacerbado destes equipamentos, principalmente a televisão, compromete as relações do grupo e provocam o negligenciamento de outras linguagens que precisam ser vividas pelas crianças em um campo mais concreto como: as artes, a música, o movimento... e que estão muito mais próximas das necessidades das crianças pequenas.

## 6. O QUE É ENSINAR E APRENDER NA CRECHE?

Quando pensamos em crianças pequenas que frequentam a creche, em instituições que são responsáveis, juntamente com a família, em educar essas crianças, que imagem vem a sua cabeça? Essa imagem, certamente representa a concepção que você tem sobre a ação educativa da creche.

Se a sua imagem é representada por um espaço organizado apenas para receber as crianças garantindo que elas fiquem seguras, limpas, alimentadas, que se desenvolvam naturalmente e, que o educador não tem muito o que fazer, pois os pequenos não fazem nada e não podem aprender o que as crianças maiores aprendem. Sua concepção é baseada em uma ação assistencialista e que percebe a criança como um ser que um dia será capaz.

Essa imagem é reflexo de uma construção histórica, na qual a creche surgiu pela necessidade das mães terem um lugar para deixarem seus filhos no período em que estivessem trabalhando. Dessa forma, um lugar limpo, seguro e aconchegante bastava. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) essas construções dominantes da instituição dedicada à primeira infância fundamentam-se em

Uma realidade econômica em que o número crescente de mães é incapaz ou não está disposta a proporcionar tal cuidado exclusivo, o objetivo é, em geral, aprender um conceito muito particular de cuidado e, desta forma, proporcionar um lar *substituto* que reproduza, da maneira mais próxima possível, o modelo do cuidado materno. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.89)

Percebe-se que o surgimento da creche não teve uma identidade bem definida, simplesmente foi cumprindo as funções da família e da escola (MERISE, 1997). E hoje, isso se reflete na imagem de berçários e maternais como um lugar em que pouco se cria, em que pouco se aprende, em que não existe muito o que fazer, o que se ensinar, pois, o educador passa o seu tempo em função da rotina de alimentação, troca, banho, banho de sol, sono...

Mas, se a imagem que você visualiza quando pensa nas crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil é representada pela brincadeira, pelo desenvolvimento, pelas interações entre crianças, adultos e espaços, nas experiências que vivenciam na rotina carregada de desenvolvimento, no reconhecimento de que imitar gestos das músicas, balbuciar histórias, empilhar latas, entrar no túnel de tecido, começar a comer sozinho é ensinar e aprender, sua concepção baseia-se no que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), quando define:

**Criança:** sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

**Currículo:** conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Como afirma Portugal (1998, p.204) “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um *guardador* de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”.

Mas o que é currículo para as crianças pequenas?

Se sabemos que currículo é tudo o que é produzido e vivenciado na vida escolar, ou seja, o conjunto de experiências que servirão de base para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, sabemos que nas turmas de berçário e maternal se ensina e se aprende constantemente.

Se reconhecermos que os pequenos são sujeitos reais, que possuem sua cultura, sua história, sua família e seus próprios desejos e necessidades, sabemos que precisam de vivências planejadas, rotina estruturada e relações pensadas.

O currículo, dessa forma, deve articular as experiências, saberes, vivências, brincadeiras, interações e sensações, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Ensinar e aprender na creche caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, é perceber que cada criança é única e ao se planejar o cotidiano educativo precisamos pensar em tempos, espaços e relações propiciando situações significativas de aprendizagens (TRISTÃO, 2004). É oportunizar à criança diferentes experiências de uma maneira prazerosa, desafiadora e significativa, respeitando suas individualidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) abordam que o campo vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Sendo assim, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Na relação que a criança estabelece com seus pares e com os adultos com os quais convive ela faz trocas, tentativas, sente-se desafiada, assim a aprendizagem se dá. Porém, é essencial que sejam pensadas e planejadas práticas que permitam a

investigação, o conhecimento de si e do mundo, para que amplie seu repertório sobre diferentes realidades e culturas.

Ao brincar a criança recria situações cotidianas, assume papéis, imita, desenvolve sua imaginação, traz subsídios que permitem ao professor a busca de recursos que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendam mais na relação com as pessoas, consigo e com o outro.

Segundo Barbosa e Richter (2009, p.29):

O brincar é sempre uma experiência transformadora, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens. Enfim, é a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas.

Para Nascimento (2007 p.16) “o nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas [...]”. A criança é uma pesquisadora em potencial, seus conhecimentos são construídos na medida em que desenvolve atitudes de curiosidade, amplia possibilidades, cria estratégias, formula perguntas e hipóteses, sendo assim, a criança pequena aprende gradativamente dentro de um contexto em que o repertório que ela possui torna-se fundamental na construção de novos saberes.

### **6.1 O currículo na creche: a rotina em foco**

Como os educadores planejam suas ações com as crianças pequenas? Como organizam os espaços? O que levam em conta na hora de observar as crianças? Na hora de identificar as suas necessidades? Na hora de definir o que é importante na sala de berçário e maternal? O que são essas práticas que estruturam o seu cotidiano?

Não conseguimos mencionar o trabalho com os pequenos sem falar na rotina. Para Evans e Ilfield *in* Post e Hohmann (2003, p.193)

Uma rotina é mais do que saber a hora em que o bebê come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.

O trabalho com crianças pequenas dispõe de características bem específicas, como a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, nos cuidados com a higiene, na troca de fraldas, no banho, na

alimentação, no acompanhamento direto do adulto nas conquistas diárias de cada criança. E isso é currículo na creche.

E quais seriam essas especificidades da faixa etária dentro de um ambiente institucionalizado? Barbosa (2008, p.1) nos orienta:

As relações interpessoais são para as crianças pequenas fontes fundamentais para a sua existência tanto física como mental. É impossível para um bebê sobreviver sem o afeto, o gesto, o olhar de um adulto disponível para cuidá-lo. Afinal a nossa condição humana surge no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo [...] A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras. E as formas de trabalhar devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos.

Assim, o currículo para as crianças pequenas se define em ações específicas de uma rotina planejada de forma consciente. Isso significa dizer que, quando o educador alimenta uma criança, a troca, conversa com ela na hora da chegada, oferece brinquedos, prepara o banho, entre outras inúmeras ações, o profissional precisa ter consciência de todas as suas atitudes e como elas se refletem no desenvolvimento das crianças. O profissional, assim, deixa de ser apenas um “fazedor de coisas”, o Centro de Educação Infantil deixa de ser apenas um lugar para as crianças ficarem e as crianças experimentam vivências ricas, estimulantes e prazerosas a todo o momento e não ficam esperando o tempo de comer, o tempo de ser trocada, o tempo de brincar com os brinquedos, o tempo de fazer “trabalhinhos”.

Dessa forma, o currículo para os pequenos deve envolver as crianças, os profissionais e as famílias. Para a criança, o contato com esse currículo significa a ampliação de experiências com o mundo e o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Para os profissionais significa observar, refletir, organizar, selecionar, planejar, conduzir e registrar as práticas educativas que visam as experiências, as vivências, as interações, as brincadeiras e as rotinas, garantindo o pleno desenvolvimento infantil. É reconhecer que as crianças são capazes e competentes.

Para as famílias significa saber o que, como, por que e para que as crianças fazem determinadas atividades (CASANOVA, 2011), contribuindo, assim, para a “construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis” e que concebem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais

(FORTUNATI, 2009, p.55). Essa relação com as famílias torna-se imprescindível, pois, compartilhando informações e participando conjuntamente de atividades, a família e a escola podem criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil (POST E HOHMANN, 2003).

Profissionais, crianças e famílias precisam entender e vivenciar as ações desse currículo. Ações essas que se caracterizam e se fortalecem na rotina institucionalizada e nas competências e habilidades que se desenvolvem a cada ação planejada e especificadas nas Matrizes de Competências e Habilidades do Berçário e Maternal.

Estas matrizes estão disponíveis nos anexos 1 e 2 deste documento e devem nortear o planejamento dos profissionais da rede municipal de ensino da Educação Infantil de Itajaí.

## **7. O QUE É ENSINAR E APRENDER NA PRÉ ESCOLA**

Por muito tempo a pré-escola significou a preparação para o ensino fundamental e para a alfabetização que aconteceria na 1ª série, hoje 1º ano. Toda a estrutura de espaço e currículo era baseada pelos parâmetros estabelecidos nas escolas de Ensino Fundamental. Carteiras individuais, quadro negro e mesa para o professor, as letras do alfabeto expostas acima do quadro, o controle do corpo para permanecer sentado e as atividades de treino motor da escrita eram bem característicos.

Com as discussões sobre a necessidade de reconhecermos as crianças como tal, começou-se a reconsiderar essas práticas com foco escolarizante. Considera-se, assim, a necessidade de reconhecer a pré-escola como etapa da Educação Infantil, que valoriza a criança enquanto sujeito ativo, que brinca, tem curiosidade, cria e se desenvolve a todo o momento.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é importante garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Dessa forma, ao pensarmos em como aprender e ensinar na pré-escola, é importante percebermos que cada criança é única e se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras.

Acreditamos que frequentar a pré-escola deve se constituir em uma oportunidade para as crianças, os profissionais e as famílias. Para as crianças, uma oportunidade para aprender, explorar o mundo que a cerca, conhecer a si mesma e

aos outros, interagir, brincar, experimentar, viver experiências próprias da infância desenvolvendo suas habilidades e competências.

Para os profissionais significa observar, refletir, organizar, selecionar, planejar, conduzir e registrar as práticas educativas que visam às experiências, as vivências, as interações, as brincadeiras e as rotinas, garantindo o pleno desenvolvimento infantil. É reconhecer que as crianças são capazes e competentes.

Para as famílias significa saber o que, como, por que e para que as crianças fazem determinadas atividades (CASANOVA, 2011). Essa relação com as famílias torna-se imprescindível, pois, partilhando informações e participando conjuntamente de atividades, a família e a escola podem criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil. Compreende-se assim, que o tempo de aprender na pré-escola é permeado por atividades pedagógicas que garantem a aquisição da leitura e da escrita, da matemática, das ciências naturais, do movimento, das artes, de forma sistematizada, porém tendo como pressuposto básico o brincar.

É necessário que o profissional da Educação Infantil compreenda a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, pois é por meio da brincadeira que ela aprende, se expressa, se relaciona, desenvolve sua criatividade, suas potencialidades, compara, analisa, nomeia, associa, calcula, cria, vence obstáculos, desenvolve a coordenação motora, o raciocínio lógico, aprende a lidar com alegrias, frustrações, desenvolvendo competências e habilidades.

O professor de Educação Infantil precisa estar ciente que é através das interações e brincadeiras que as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. E esses dois eixos – interações e brincadeiras – devem fazer parte de toda a rotina planejada pelo professor.

### **7.1 O Currículo na pré-escola: a rotina em foco**

O currículo é algo vivo, dinâmico e deve estar relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no dia a dia da instituição. Ele define o que, quando e como ensinar. Farias e Dias (2007) refletem que o currículo representa as experiências a serem trabalhadas com as crianças, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas.

Para tanto, na organização desses saberes, é necessário conceber a criança como o centro do planejamento curricular. Mas o que é conceber a criança como centro do planejamento curricular?



Se nos reportarmos ao tempo em que a pré-escola era sinônimo de preparação para a escola, podemos observar que havia um currículo estabelecido pelo professor. Encontrávamos os planos anuais, com a definição de todos os conteúdos a serem trabalhados, divididos nos meses do ano. Nessa concepção, o professor definia o que as crianças aprenderiam, quando e de que forma. Podemos afirmar que o professor olhava para os conteúdos quando planejava suas aulas.

Porém, traduzindo a criança como sujeito ativo, ela também deve estar integrada ao currículo e ao planejamento. Quando o professor planeja sua rotina, ele deve olhar primeiramente para as suas crianças. O que elas precisam aprender nesse momento? Qual a dificuldade delas? O que elas já sabem? O que querem e precisam saber?

Durante a pré-escola, as crianças estão conhecendo as letras e os números, estão treinando a escrita e fazendo associações entre o que se escreve e o som das palavras. Mas quem define o que as crianças querem e precisam aprender? A escolha é do professor, em seu planejamento. Mas ele deve olhar para as crianças, mapeando o que cada criança sabe. Nesse ponto, o professor cria experiências para que elas adquiram outras habilidades.

Sabemos que lidar com planejamento não envolve somente a ação do professor diante do seu caderno de planos. O ato de planejar para a Educação Infantil precisa considerar a criança, suas habilidades já desenvolvidas e as que se desenvolverão, olhar para cada criança nas suas singularidades, conhecer o desenvolvimento infantil e os conteúdos<sup>3</sup> da Educação Infantil.

Porém, esse planejamento deve ser elaborado não apenas para os momentos de atividades com papel. O planejamento precisa contemplar toda a rotina da Educação Infantil, pois desde o momento em que a criança chega no CEI até os momentos de refeição, higiene, parque, brincadeiras, a criança está aprendendo.

Como define Crady e Kaercher (2001, p.67)

O cotidiano de uma escola infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para as crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz de conta, os jogos imitativos e

---

<sup>3</sup>Cabe ressaltar que os conteúdos da Educação Infantil não se traduzem nos conteúdos formais do ensino fundamental. E eles se configurando nas discussões sobre a educação das crianças pequenas. Como define Faria (2005, p. 126), há um conteúdo na Educação Infantil “apenas não é escolar. É um conteúdo sobre o que nós, que fizemos magistério, pedagogia, aprendemos muito pouco”.

motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras.

É importante reforçar a ideia de que a rotina deve ser planejada para que preveja pouca espera das crianças. Esta espera pode ser evitada se os espaços forem organizados de maneira que possibilite a criança realizar outras atividades, desenvolvendo sua autonomia. Ao invés das crianças terem que esperar todos terminarem suas atividades para depois irem todos juntos a refeitório para a refeição, o professor pode planejar ações em que as crianças que forem terminando estarão responsáveis pela organização das mesas do refeitório. Outros exemplos são, as crianças auxiliando e participando de outras ações que cabiam apenas ao professor: organização no momento da escovação, auxiliando as outras crianças nas atividades, na organização da sala para o momento do repouso.

Com as crianças maiores é possível dialogar e realizar combinações durante todos os momentos, contando sempre com a participação das mesmas.

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (CRADY, KAERCHER. 2001 p.. 67)

O dia a dia das crianças da pré-escola deve prever momentos na qual envolverão a jornada diária como: chegada, alimentação, higiene, brincadeiras, repouso, atividades individuais e coletivas, brincadeiras de livre escolhas e dirigidas. Estes momentos devem permitir múltiplas experiências, estimulando a criatividade a experimentação, a imaginação, possibilitando interações entre crianças e adultos, desenvolvendo suas competências e habilidades, conforme as Matrizes que se encontram neste documento nos anexos 3 e 4.

## **8. POSSIBILIDADES DO FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **8.1. Como organizar os espaços**

Os espaços na Educação Infantil constituem um dos elementos mais importantes para o currículo, pois é a partir deles que as crianças pequenas exploram e conhecem o mundo.

Historicamente tínhamos uma postura de professor que organizava sua sala em uma perspectiva centralizadora, ou seja, todos os objetos, brinquedos e mobiliários

ficavam sob sua custódia. Atualmente acredita-se em práticas que permitam às crianças suas escolhas, a colaboração em grupo e formas de aprender a partir da organização dos espaços da escola e da sala.

Na organização de uma escola ou de uma sala, é possível identificar claramente quais são as concepções de criança, infância e aprendizagem que estão implícitas.

A organização dos espaços na Educação Infantil é fator preponderante por que:

- Estimula cooperação
- Define cenário de aprendizagem
- Desenvolve habilidades
- Estimula autonomia
- Transforma interações sociais

Quando atuamos em uma escola de Educação Infantil, os espaços atuam como eixos de apoio ao professor e ao aluno, no sentido de estruturar as relações de aprendizagem e convivência coletiva.

## **8.2 Como planejar a partir da matriz de competências e habilidades**

O currículo na Educação Infantil de Itajaí é marcado pela intencionalidade educativa das rotinas.

As matrizes estão organizadas por turmas (Berçários, Maternais, Jardins e Pré) e estruturadas pelas rotinas que contemplam as competências, as habilidades, os conteúdos e as possibilidades metodológicas.

A organização dos planejamentos deve prever que todos os elementos da matriz sejam contemplados, no sentido de que tenhamos planejamentos coesos e comprometidos com as aprendizagens na Educação Infantil.

Abaixo, é possível identificar uma possibilidade de organização de planejamento por meio de tabela.

**PLANEJAMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL**

Professor <sup>a</sup>:

Turma:

Mês:

Semana:

Projeto/Tema Gerador:

<b>Estrutura do Planejamento</b>	<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Possibilidades Metodológicas</b>	<b>Materiais</b>
	O que as crianças devem saber ao final do ano.	O que as crianças devem desenvolver para alcançar as competências.	São o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos.	Estratégias de Ensino, ou seja, quais serão as minhas formas/recursos para ensinar.	Descrever quais serão os materiais e/ou recursos usados.
Entrada e saída					
Alimentação					
Higiene					
Repouso					
Brincadeiras					
Parque área externa					
Vivências					

### 8.2.1 O que são competências e habilidades?

A Matriz de Competências e Habilidades se torna visível na Rede Municipal de Ensino, a partir da necessidade de garantirmos de que todas as crianças tenham os mesmos direitos de aprendizagem. Isso significa dizer que todas as crianças, em qualquer região do município, vivenciarão experiências que visam seu desenvolvimento, a partir da Matriz que define habilidades, competências, conteúdos e possibilidades de vivências dentro dos momentos da rotina.

As Matrizes prevêem o desenvolvimento das competências e habilidades em um ciclo de dois anos. A Matriz do Berçário, com competências e habilidades para serem alcançadas ao final do Berçário II. A matriz do Maternal, com competências e habilidades para serem alcançadas ao final do Maternal II, e conseqüentemente dos Jardins que seguem a mesma lógica, somente o Pré define apenas um ano.

É importante destacarmos que a Matriz de Competências e Habilidades serve para orientar o professor no seu planejamento. Dessa forma, o professor precisa olhar para suas crianças individualmente e para as habilidades a serem desenvolvidas, respeitando os ritmos e as singularidades de cada um. Dessa forma, a Matriz não se define como um currículo prescritivo ou mínimo, pois cada criança precisa lidar com as competências e habilidades no seu dia a dia e não como um mínimo de conteúdos que elas precisam saber.

Mas por que competências e habilidades?

As competências estão relacionadas á superação de um problema e, como define Perrenoud (2004, p.24)

Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Dessa modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação [...]

O currículo, assim, baseado no desenvolvimento das competências se fortalece, pois reafirma que o aprendizado não é algo instantâneo, imediato, mas que precisa de ações que articulem os saberes com as exigências diárias.

As competências definem-se como a soma dos saberes, dos conhecimentos e dos domínios práticos para resolver as situações cotidianas. E, para ver desenvolvida a competência é necessário algumas habilidades.

Mas o que são competências e habilidades na creche?

Imagine uma turma de Berçário I, com 12 crianças no qual algumas engatinham, outras estão sentando-se sozinhas e um número menor de crianças não se senta sozinha ainda. O que esses bebês podem desenvolver? No que eles precisam ser competentes? Aos bebês que já são competentes em engatinhar, seu próximo desafio é o caminhar. Aos que se sentam sozinhos devem ser estimulados a engatinhar. Os bebês que não sentam sozinhos ainda passarão a fazê-lo. Porém, para que as competências de andar, engatinhar e sentar sejam desenvolvidas elas necessitarão de algumas habilidades: controle motor, equilíbrio, noção de espaço, superação do medo, etc.

É importante destacarmos que cada criança precisa ser respeitada no seu ritmo e singularidade. Não podemos dizer que todos os bebês dessa turma deverão andar até determinado período. Isso seria limitar o conceito das competências. O professor deve estar atento ao desenvolvimento de cada criança e planejar vivências que desenvolvam as habilidades e competências.

### **8.2.2 O que são conteúdos?**

Segundo Libâneo (1994, p. 34), “os conteúdos são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos”.

Para a Educação Infantil, segundo Filho (s/d, p. 02), os conteúdos precisam ter como movimento básico um professor que tenha uma “competência polivalente”, ou seja, “cabe a ele trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abranjam desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”, além de organizar situações de aprendizagens orientadas ou que dependam de uma intervenção direta dele.

O autor também reflete sobre o olhar sensível do professor da Educação Infantil, que deve basear as aprendizagens não apenas nas suas propostas, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

Neste sentido, conteúdo para a Educação Infantil é estar próximo da curiosidade das crianças e das possibilidades de aprendizagens do cotidiano (as rotinas).

### 8.2.3 O que são possibilidades de experiências?

As possibilidades de experiências são as vivências proporcionadas às crianças no espaço educativo. Vivências estas que tem como eixo central a participação efetiva e concreta das crianças.

As possibilidades de experiências são também a demarcação da docência do professor, ou seja, na organização das possibilidades, ele reflete a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem, desta forma vislumbra a apropriação das habilidades pelas crianças.

Para as crianças, as possibilidades de experiências devem ser marcadas pela ludicidade, experimentação concreta, imaginação, divertimento e aprendizagens que façam sentido à ela.

## 9. COMO ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Refletir sobre o que as crianças estão vivenciando em contextos educativos é uma demanda emergente na Educação Infantil, sobretudo enfatizada em diretrizes nacionais e documentos oficiais: Lei 9394/96, Lei 12.796/2013 de 04/04/2013 (alteração da LDB), RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e Diretrizes para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: caminhos da infância (ITAJAÍ, 2007).

Estes documentos imprimem à Educação Infantil, um compromisso com o atendimento intencionalmente planejado e pautado por determinações legais.

A todo o momento é imprescindível que se reflita sobre os tempos, espaços, materiais e relações de aprendizagem que as crianças vivem com seus pares e profissionais que os atendem. Os movimentos reflexivos permitem ao professor vislumbrar os avanços das crianças e aprimorar constantemente suas práticas.

Para que este movimento seja profícuo e cotidiano, o professor precisa ter instrumentos de registro, para que ele possa recorrer no momento em que ele tem a obrigatoriedade de:

- Descrever com clareza quais foram suas intencionalidades educativas;
- Relatar como seu grupo recebeu suas estratégias de ensino e viveu as relações coletivas e interpessoais; e
- Expor com ética e sutileza como **cada criança** está se desenvolvendo a partir de suas intervenções educativas e vivências coletivas.

A partir destes três movimentos, o professor estará cumprindo com alguns elementos que conferem a ele o viés profissional e comprometido, tão almejado para a Educação Infantil.

Os registros cotidianos permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, recorrer a eles sempre que for desenvolver seus pareceres descritivos, primando pela autenticidade e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, as observações e os registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social.

Os registros têm um papel extremamente importante nas práticas educativas, pois, permitem o acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças e a possibilidade do professor de aperfeiçoar sua prática pedagógica (MEC, 2012).

Abaixo, apresentamos uma possibilidade de registrar o acompanhamento das aprendizagens:

<b>Registro Diário/Semanal das Aprendizagens</b>	
<b>Turma:</b>	<b>Data:</b>
1. Atividades propostas para o período:	
2. O grupo diante das atividades propostas. (Observar e relatar: receptividade, participação, envolvimento, relações interpessoais...)	
3. Apontamentos individuais relevantes (Observações e relatos individuais):	
4. Apontamentos para próximos planejamentos:	

Na rede Municipal de Ensino de Itajaí, cumprimos com o que está prescrito nas publicações nacionais e com o que está expresso nas Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: caminhos da infância (ITAJAÍ, 2007).

O último documento prescreve que: “A avaliação do desenvolvimento das crianças inseridas nos Centros de Educação Infantil seguirá os seguintes critérios:

- Realizar parecer descritivo do grupo e individual;



- Elaborar diagnóstico inicial com seus pais e/ou responsáveis relatando, no início do ano, as características de seu filho, que servirão como base e um comparativo para a entrega da avaliação;
- Observar e registrar diariamente, de forma sistemática, todo o processo de aprendizagem;
- Utilizar clara e objetivamente e exemplificar tudo o que for possível;
- Respeitar a individualidade, o desenvolvimento e a faixa etária de cada criança;
- Utilizar as matrizes de habilidades como fundamento para o professor construir o parecer descritivo do desenvolvimento da criança;
- Integrar os pais, familiares e/ou responsáveis para que os mesmos possam unir esforços no sentido de intervenções significativas;
- Entregar o documento de avaliação aos pais de acordo com a periodicidade de cada faixa etária: **três vezes ao ano para as crianças de 0 a 3 anos** (maio, agosto e novembro) e **duas vezes ao ano para crianças de 4 a 6 anos** (junho e novembro);
- Realizar em cada Centro de Educação Infantil, momentos para a reflexão do processo da avaliação, procurando superar as dificuldades, atendendo as necessidades das crianças e redirecionando o processo e o trabalho do professor;
- Retomar os relatórios anteriores para a elaboração da próxima avaliação (p. 24).

Os encaminhamentos prescritos neste documento devem ser cumpridos pelos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino, bem como pelas escolas de Ensino Fundamental e CEDINS, que atendem em seus espaços classes de Educação Infantil.

A entrega das avaliações às famílias é garantida pela RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, artigo IV: “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.

Além da entrega às famílias, a Secretaria de Educação, por meio do Projeto de Articulação: “Primeiros Passos”, instituiu como uma de suas ações, o encaminhamento das avaliações das crianças da Educação Infantil (parecer individual) para as Escolas de Ensino Fundamental na qual as crianças serão atendidas, bem como para aquelas unidades de Educação Infantil que receberão as crianças de outros Centros de Educação Infantil da Rede.

## 9.1 Os pareceres de grupo e os individuais

**Parecer do grupo:** este texto deve trazer informações que dizem respeito ao grupo e as experiências coletivas. É importante mencionar os temas/projetos estudados com o grupo e as estratégias de ensino que foram realizadas a partir dos planejamentos dos profissionais.

**Parecer individual:** neste texto dá-se importância para os aspectos individuais observados e relatados pelos profissionais da turma.

Aonde a professora irá recorrer para observar e registrar o que o aluno aprendeu/vivenciou na Unidade Escolar?

1. Retomar seus planejamentos e observar as competências e habilidades elencadas com a turma a partir da matriz de habilidades da rede.
2. Recorrer aos registros diários e/ou semanais, e identificar se o aluno alcançou plenamente as habilidades contempladas, se está em processo de desenvolvimento e principalmente quais foram as intervenções que a escola realizou. É preciso ter atenção para as habilidades que ainda não foram plenamente desenvolvidas. Esta informação precisa ser descrita com sutileza e coerência na redação, pois poderá apresentar questões delicadas que necessitam de um cuidado maior. É preciso lembrar que a avaliação é processual e que as crianças estão se desenvolvendo dentro de seus ritmos individuais e não dentro de padrões pré-estabelecidos.
3. O parecer descritivo é individual e não cabe em nenhum momento que os textos sejam cópias uns dos outros, ou ainda, cópias de pareceres disponibilizados em meios virtuais.
4. Os pareceres descritivos individuais precisam trazer subsídios concretos sobre aquilo que a criança viveu e aprendeu em seu período de permanência em uma unidade educativa. Estas vivências e aprendizagens precisam ser pautadas por viés pedagógico e reflexivo, extraídos dos planejamentos e registros dos profissionais, tendo uma atenção especial para que os aspectos comportamentais não sejam o “carro chefe do texto”.

Um repertório de perguntas poderá auxiliar nas narrativas dos pareceres individuais e coletivos:

- **Parecer do grupo:** Como foi a chegada e a saída das crianças? Quais os interesses mais fortes que observei nas conversas e brincadeiras das crianças? Como as crianças se envolvem com as atividades dirigidas e livres? As atividades dirigidas cumpriram com os objetivos propostos? As formas como organizei o espaço e propus

o material foram adequados para a iniciativa e o trabalho autônomo das crianças? Houve troca e interação entre as crianças? Quais os projetos/estudos/vivências foram mais significativos? Alguma(s) criança (s) ensinou algo à outra criança? As crianças fizeram perguntas interessantes que levaram a uma investigação ou a um projeto?

- **Parecer individual:** Criar um roteiro a partir da matriz de habilidades (entrada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, vivências e parque área externa), poderá auxiliar o professor na elaboração do texto e identificação mais clara das aprendizagens vividas pelas crianças, questionando: Quais foram os avanços desta criança nas várias rotinas do currículo e em que momentos eles se deram?

## 10. AS CRIANÇAS, AS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS DIFERENTES UNIDADES DE ENSINO

Primeiro dia de aula em uma nova unidade de ensino. Pai e mãe que levam sua criança de quatro anos para outro CEI, pois o do ano anterior não atende mais crianças daquela idade. Pai, mãe e criança deparam-se com o novo, o desconhecido, outras pessoas, outros espaços. Até parece que tudo o que foi vivido nos anos anteriores agora está esquecido. É um novo ano, em uma nova unidade de ensino, a tradução de uma ruptura. Da mesma forma, essa situação é vivida por inúmeras crianças e famílias a cada início de ano letivo.

Mas por que essa situação se repete todos os anos? O que podemos fazer para que haja uma conversa, um diálogo, uma articulação entre as unidades de ensino que enviam e recebem as crianças? E o que é articulação?

De acordo com o dicionário Michaelis *online* articulação é:

**1** Ato ou efeito de articular. **2** Junta entre dois ossos ou cartilagens, no esqueleto de um vertebrado [...] **3** Ligação entre peças móveis de aparelho ou máquina. Há vários tipos de articulação, cada um permitindo certa espécie de movimento a essas peças; junta. **4** Qualquer peça que liga duas outras [...]

E por que falar em articulação na Educação Infantil?

Observamos ao final de todos os anos, as unidades de ensino se movimentando, preparando o período de matrícula e organizando as turmas do ano seguinte. As unidades sabem quantas crianças serão encaminhadas para outros CEIs, escolas ou CEDINs, mas não conseguem se articular com essas unidades com a intenção de antecipar o período de adaptação/acolhimento das crianças e suas famílias; sensibilizar todos os profissionais da unidade para a recepção das crianças e

famílias; evitar rupturas e tornar o processo de desenvolvimento contínuo em um projeto educativo para a infância.

São crianças de 3 anos que deixam um CEI e passam a frequentar outro CEI; crianças de 4 e 5 anos que no ano seguinte estarão sendo atendidas em outro CEI, CEDIN ou escola; são crianças que estão desde o berçário até o Pré em um CEI e frequentarão o 1º ano em uma nova escola. Esses são exemplos desse processo de transição, de ruptura, de mudança de espaço, de rotina, de ações que exigem uma grande atenção e planejamento dos profissionais.

No quadro abaixo, podemos visualizar a transição das crianças da Educação Infantil para outras unidades de ensino:

Quadro 1 – Transição das crianças da Educação Infantil

<b>Nº de CEIs</b>	<b>Última turma atendida</b>	<b>Crianças encaminhadas para:</b>
30	Pré	1º ano na escola
06	Jardim	Pré na escola
09	Jardim	Pré em CEDINs ou outros CEIs
17	Maternal/Jardim	Jardim I e II em outros CEIs

Fonte: Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, fev./2013.

Registra-se 30 CEIs que encaminham suas crianças do Pré para o 1º ano na escola; 06 CEIs que encaminham para a turma do Pré no espaço da escola; 09 CEIs que encaminham para o Pré de outros CEIs ou CEDINs e 17 CEIs que encaminham suas crianças para a turma de jardim de outros CEIs.

Quando pensamos no caminho que essas crianças e suas famílias percorrem nas instituições de Educação Infantil e/ou ensino fundamental, fica claro a necessidade de planejarmos ações de articulação entre essas unidades de ensino. É importante pensarmos em uma ligação entre as duas instituições que encaminham e recebem as crianças e suas famílias, garantindo o processo de desenvolvimento e evitando rupturas bruscas nesse período.

O que devemos garantir com a articulação é que o processo de desenvolvimento das crianças seja garantido e que as rupturas sejam amenizadas, tanto para as crianças quanto para as famílias. É necessário criarmos espaços para o diálogo, a conversa, a interação entre as diferentes unidades de ensino, entre as crianças e entre os profissionais e as famílias. Como afirma Barbosa e Delgado (2012, p.77):

É importante garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a Educação Infantil e também com segmentos posteriores do ensino.

Dessa forma, precisamos garantir que esse processo de transição seja uma oportunidade para crianças e famílias aprenderem, que se estenda de uma proposta educativa para a infância, que envolva creches, pré-escolas, escolas, CEDINs, profissionais, crianças e famílias. Para tanto, é necessário criarmos um projeto que tenha como objetivo a articulação entre as unidades de ensino e garantam para as crianças e famílias um currículo da e para a infância.

Esse projeto de articulação deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, com o planejamento de ações que favoreçam o acolhimento no novo espaço educativo, minimizando as rupturas possíveis que possam ocorrer neste período e traduzindo a educação como um processo.

Para um projeto de articulação consistente, precisamos garantir que: todos os profissionais das unidades de ensino estejam sensibilizados e planejem ações que favoreçam a interação das crianças e famílias com as novas instituições de ensino; que as crianças vivam experiências significativas e prazerosas nesses novos espaços e conheçam as pessoas, as rotinas, os lugares; e que as famílias participem desse processo, sejam também acolhidas e aprendam com o processo de transição.

## 11. REFERÊNCIAS

- ALBON, Deborah. Alimento para o pensamento. *In: Fundamentos da Educação Infantil. Enfrentando o desafio.* MOYLES, Janet. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo, Cortez, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem. *A prática pedagógica no berçário.* 2008. Disponível em: [http://www.concepto.com.br/mieib/docs/w-texto\\_maria\\_carmem\\_barbosa.pdf](http://www.concepto.com.br/mieib/docs/w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2009.
- BHERING, Eliana M. B., DIAS, Julice. *A interação Adulto /Crianças: foco central do planejamento na Educação Infantil.* Contrapontos: Itajaí, jan./abr.2004.
- \_\_\_\_\_. Por amor e por força Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. DELGADO. Ana Cristina Coll. *A infância no ensino fundamental de 9 anos.* Porto Alegre: Penso. 2012.
- \_\_\_\_\_; RICHTER, S. R. S. . *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.* In: 17.º Congresso de Leitura do Brasil (COLE 2009), 2009, Campinas, SP. COLE 2009. Campinas, SP : UNICAMP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Relatório do Programa*. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC. 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BROCK, Avril [et al.]. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Tradução: Fabiana Kanan; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2011.

CASANOVA, Leticia Veiga. *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*. 2011. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CERISARA, A. B. Referencial Curricular nacional para Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, E. Gládis. *Educação Infantil Pra que Te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE Jr., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

FARIA, Ana Lucia G. *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Vitória Libia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. *Currículo na Educação Infantil*. Scipione, 2007.

FERREIRA, Valéria Silva. GESSER, Verônica. *Ensino Fundamental de Nove Anos. Princípios, Pesquisas e Reflexões*. Curitiba. Editora CRV. 2013.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança*. In: EDUCERE, 2005, Curitiba (PR).

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

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acessado em: maio de 2012.

LIBANEO, Jose Carlos, Didática. São Paulo: Cortez. 1994.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MERISSE, A. et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÖDINGER, Carlos Roberto [et al.]. *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Erechim: Edelbra, 2012.

NASCIMENTO, A.M. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Brasília, n.43, p. 14 – 17, agosto, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PORTUGAL, Gabriela. Crianças, famílias e creche – uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche. Porto: Porto Editora, 1998.

POST E.; HOHMANN, M. *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmem S. *Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas?* In: Congresso Internacional de Educação: Educação e Tecnologia, VI, 2009, São Leopoldo: UNISINOS.

SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Proex, 2002.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VYGOSTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.