

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma



2020



Governo do Município de Criciúma
Secretaria Municipal de Educação

**DIRETRIZES CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
CRICIÚMA**

**A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA
APRENDIZAGEM**

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C928d Criciúma (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.
Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma [recurso eletrônico] : a criança como protagonista da aprendizagem / Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação ; [organizadoras Sandra Helena Búrigo Rosso, Silvana Alves Bento Marcineiro]. - 2. ed. - Criciúma, SC : Secretaria Municipal de Educação, 2020.
184 p. : il.

Modo de acesso: <https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_educacao_infantil.pdf>.
ISBN 978-65-86254-01-3

1. Base Nacional Comum Curricular - Educação de crianças. 2. Educação de crianças - Currículos - Criciúma (SC). 3. Educação de crianças - Educar e cuidar. 4. Educação de crianças - Planejamento - Criciúma (SC). 5. Práticas de ensino. I. Título.

CDD - 22. ed. 372.21098164



Prefeito de Criciúma

Clésio Salvaro

Vice-Prefeito de Criciúma

Ricardo Fabris

Secretária Municipal de Educação de Criciúma

Roseli Maria De Lucca Pizzolo

Orientadora Geral Administrativa

Cristiane Maccari Uliana Fretta

Orientadora Geral Pedagógica

Silvana Alves Bento Marcineiro

Presidente do Conselho Municipal de Educação de Criciúma

Silvana Alves Bento Marcineiro

Organizadoras

Sandra Helena Búrigo Rosso
Silvana Alves Bento Marcineiro

Revisão Metodológica

Gislene dos Santos Sala

Revisão Ortográfica

Daniela Arns Silveira

Capa

Andréia Gimenes Amaro/ Suelen Stecanella da Silva

Assessoria UNESC

Fernanda Regina Luvison Paim
Gislene Camargo

Diagramação e Editoração

Delta Print Gráfica Editora Ltda.

2020

EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRICIÚMA

Setor Administrativo

Adriana Althoff
Alexsandra Stols da Silva Pelegrim
Bárbara Aparecida Formigoni Abel
Célia Topanotti Lima Valim
Cintia Kelli Scarpatto
Daniela Camilo Pinheiro Zanoni
Fabrizio Agnes Rodrigues

Setor Pedagógico

Angela Colombo Boaroli
Cassiana Nunes Cunha
Daniela Chagas Pacheco
Fabiana Manenti Martinhago
Fabio Bittencourt Silveira
Gislene dos Santos Sala
Guilherme Medeiros Honorato
Janio Cesar Conti
Karine Luiz Calegari Mrotskoski
Janir Paladini Patricio
Jucélia Masiero de Oliveira
Luciani Bussolo
Morgana Viana Soares
Sandra Fernandes Henrique
Tatiana Scotti Pacheco
Zulma Nascimento Guidi
Livia da Silva
Luciana Milioli Vieira
Maurício Abel Coral
Micheli da Costa Bez Birolo
Morgana Aparecida Rosa
Rúlia Prudêncio
Sandra Helena Búrigo Rosso
Sônia Mirian Guglielmi
Tânia Valeska Coelho Marinho Selinger
Úrsula Silveira Borges Domingos

Atendimento Multiprofissional

Andreia Paraol Daminelli
Deise Patrício dos Santos Dal Pozzo
Giovana Rabello Cucker Del Castanhel
Mariana do Amaral Pinto
Martinha da Rosa
Solange Castagnel

SOBRE AS AUTORAS

Adria Vanusa Corrêa

Graduada em Pedagogia e Pós-graduada, em nível de especialização, em Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental pela UNISUL.

Bárbara Eliana Milioli

Graduada em História pela UFSC; Graduada em Arte pela UDESC; Pós-graduada, em nível especialização, em Arte Educação pela Faculdade São Luiz.

Daiana Colombo Dieter

Graduada em Pedagogia; Pós-graduada, em nível de especialização, em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil e Séries Iniciais; e Mestra em Educação pela UNESC.

Daniela Pacheco Chagas

Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; e Mestra em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Gislene dos Santos Sala

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UNESC; Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAEL; Pós-graduada, em nível de especialização, em História da Arte pela FUCAP; Mestra em Educação pela UNESC; e Doutoranda em Educação na UNESC.

Livia da Silva

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UNESC; Pós-Graduada, em nível de especialização, em Práticas Interdisciplinares pela Faculdade Dom Bosco; e Graduada em Pedagogia na Faculdade FAEL.

Luciana Milioli Vieira

Graduada em Ciências Biológicas pela UNESC e Pós-graduada, em nível de especialização, em Educação Especial pela UNESC.

Monique Mafioletti

Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela UNESC; Pós-graduada, em nível de especialização, em Metodologia do Ensino da Arte pela FACEL; e Pós-graduada em Ludopedagogia pela UCB.

Marlene Pires

Graduada em Licenciatura em Matemática e Mestra em Educação pela UNESC.

Rose Margareth Reynaud Mayr

Graduada em Pedagogia; Pós-graduada, em nível de especialização, em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino pela UNESC; e Mestra em Educação pela UFSC.

Úrsula Silveira Borges Domingos

Graduada em Pedagogia pela UNESC; Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNESC; e Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade São Braz.

Sandra Helena Búrigo Rosso

Graduada em Educação Artística pela FUCRI e Pós-graduada, em nível de especialização, em Artes e Metodologias Alternativas pela Faculdade Bagozzi.

Silvana Alves Bento Marcineiro

Graduada em Pedagogia pela UDESC e Pós-graduada, em nível de especialização, em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco - IESDE.

Tatiane dos Santos Virtuoso

Graduada em História pela UNESC e Mestra em Educação pela UFSC.

GRUPO DE ESTUDOS

Adriana Aparecida Caetano de Oliveira
EMEIEF Adolfo Back

Adriana de Barros Uggioni
EMEIEF Pe. Carlos Wecki

Ana Vergínia Fernandes Scandolara
EMEIEF Pe. Carlos Wecki

Andréia Paraol Daminelli
Secretaria Municipal de Educação

Andresa Rosso Miranda
EMEIEF Adolfo Back

Aracele Alves Teixeira Inacio
CEIM Natureza

Beatriz E yng Jochen de Oliveira
EMEIEF Prof Moacyr Jardim de Menezes

Betúlia Alves
CEIM Prof.ª Hilda Meller Justi

Carolina Steiner Sartor
EMEIEF Prof.ª Clotildes Mª. Martins Lalau

Claudenice Vieira de Stéfani
EMEIEF Pe. Ludovico Cocco

Daiana Bechkauser Calegari Oenning
EMEIEF Serafina Milioli Pescador

Daiana Furlan Rodrigues Colombo
EMEIEF Pe. Paulo Petruzzellis

Deise Patrício Dal Posso
Secretaria Municipal de Educação

Fábia Liliã Luciano
CEIM Eng. Jorge Frydberg

Fabiana Pizzolatto
EMEIEF Tancredo de Almeida Neves

Giseli Felisberto Manique Barreto Martins
EMEIEF Caetano Ronchi

Gislaine Pedro Alegre da Cunha
CEIM João Locatelli

Gisnara Costa Gonçalves Martins
CEIM Natureza

Jaqueline Fabris Colonetti
EMEIEF Núcleo Hercílio Luz

Jucelia Rosso de Jesus Motta
EMEIEF José Giassi

Maiara Dias Martins
EMEIEF Prof. Jairo Luiz Thomazi

Mara Regina Francisco
EMEIEF Prof.ª Clotildes Mª. Martins Lalau

Maria de Fátima Rosa Silva
EMEIEF Pe. Paulo Petruzzellis

Maribel Gomes Clezar Monteiro
CEIM Cassemiro Potrikus

Maurício Abel Coral
Secretaria Municipal de Educação

Michele Gageiro Do Nascimento
CEIM Prof.ª Zelma Savi Nápoli

Michelle Santos Gomes
CEIM Prof.ª Elza Sampaio dos Reis

Miranda Cascaes Pereira
CEIM Natureza

Monique Maffioletti
CEIM Prof.ª Zelma Savi Nápoli

Roberta Henrique da Rosa
CEIM Prof.ª Vandete Nunes Lima

Rodicelia Felipe
ABADEUS

Rosa Maria Crispim Da Cunha
EMEIEF Prof.ª Clotildes Mª. Martins Lalau

Rosimere Lima Gaspodini
CEIM João Locatelli

Sandra Helena Búrigo Rosso
Secretaria Municipal de Educação

Sandra Pinheiro Carvalho
E.M.E.I.E.F. Ubaldina Rocha Ghedin

Zenir Zuchinali Mensor da Rosa
CEIM Prof.ª Vandete Nunes Lima

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de garantir a equidade, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, juntamente com seus professores, reformulou as Diretrizes da Educação Infantil do município de Criciúma (2016), à luz da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, professores da própria rede puderam se inscrever para participar dos grupos de estudo. Os encontros ocorreram mensalmente, entre maio e novembro de 2019, em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Sem deixar de observar toda a trajetória histórica da Rede Municipal de Educação, o grupo da Educação Infantil revisitou o documento publicado em 2016 com o objetivo de conservar a história já consolidada e alinhar os aspectos que se fizeram necessários.

De forma colaborativa e participativa, os professores analisaram e refletiram sobre os campos de experiência a serem trabalhados nos projetos destinados à Educação Infantil, alinhando objetivos a serem desenvolvidos para esta etapa.

A partir dessas questões, a Secretaria Municipal de Educação apresenta segunda edição das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma, fruto de um genuíno esforço coletivo, que tem como objetivo a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação da sociedade criciumense. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma se materializam num documento de caráter normativo e organizador das atividades escolares, as quais podem ser concretizadas, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, em diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços nas unidades de ensino, a fim de promover e garantir a aprendizagem do estudante.

O desafio, agora, é concretizar esse currículo na prática, na sala de aula. É preciso conquistar cada espaço, cada docente e cada gestor para tornar vivo o currículo apresentado em todo o município de Criciúma. Se todos fizerem a sua parte, certamente continuaremos a avançar na oferta de uma educação pública de qualidade.

Roseli Maria De Lucca Pizzolo
Secretária Municipal de Educação de Criciúma

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1-1: Pieter Bruegel – Jogos Infantis (1560).....	19
Figura 3-1: Vista parcial da Vila Operária Próspera – Criciúma/SC (década de 1950)	27
Figura 3-2: Concurso do bebê robusto – Criciúma/SC (década de 1950).	28
Figura 3-3: Relação entre as freiras e as crianças na Vila Operária Próspera – Criciúma/SC (década de 1950)	30
Figura 11-1: Música: Um, Dois, Feijão com Arroz	78

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 5-1: Conceitos Essenciais da Educação Infantil	41
Fluxograma 14-1: Concepção de criança, infância e apropriação do conhecimento.....	117
Fluxograma 16.2-1: Roda de Conversa.....	135
Fluxograma 17-1: Avaliação na Educação Infantil.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 5-1: Processo de Mediação	42
Quadro 5-2: Níveis de Desenvolvimento.....	43
Quadro 13-1: Materiais e Técnicas	105
Quadro 14-1: Organização da ação pedagógica na Educação Infantil.....	119
Quadro 14-2: Projetos e contribuições.....	122
Quadro 19-1: Integração Família e Instituição	148

LISTA DE FOTOS

Foto 5-1: Criança bem pequena engatinhando	43
Foto 5-2: Criança bem pequena brincando	43
Foto 5-3: Primeiros passos	44
Foto 6-1 e Foto 6-2: Práticas educativas	46
Foto 6-3: Momento da refeição	47
Foto 6-4: Cuidados de higiene	48
Foto 6-5: Criança bem pequena dormindo	49
Foto 6-6: Experiências de higiene	49
Foto 6-7: Experiências de motricidade	50
Foto 9-1 e Foto 9-2: Brincar na natureza	56
Foto 9-3: Dançar	57
Foto 9-4: Brincar	57
Foto 9-5: Corda bamba	58
Foto 9-6: Desenhar a colega	59
Foto 9-7: Desafios	62
Foto 10-1 e Foto 10-2: Interagir e comunicar-se.....	65
Foto 10-3: Lavar as frutas	66
Foto 10-4: Contatos com a literatura	67
Foto 10-5: Fantasias e palco	67
Foto 10-6: Roda	68
Foto 10-7: Brincar com fantoches	69
Foto 10-8: Todos contra a dengue	70
Foto 10-9: Produção de texto coletivo	71
Foto 10-10: Identidade	71

Foto 10-11: Leitura	72
Foto 10-12: Cozinhar	73
Foto 10-13: Experiências de escritas	74
Foto 11-1: Brincar com a caixa surpresa	80
Foto 11-2: Brincar com bolas	81
Foto 11-3 - Foto 11-4: Construção de brinquedo	82
Foto 11-5 e Foto 11-6: Brincar com matemática	84
Foto 11-7, Foto 11-8 e Foto 11-9: Aprender matemática	86
Foto 11-10: Números	87
Foto 11-11: Mercadinho	88
Foto 12-1 e Foto 12-2: Contato com a cultura	92
Foto 12-3: Tradição e cultura	94
Foto 12-4: Visita ao asilo	94
Foto 13-1: Viver a infância	100
Foto 13-2: Percepção visual e tátil.....	105
Foto 13-3: Pintura da criança	107
Foto 13-4: Desenho da criança	108
Foto13-5: Musicalização	110
Foto 13-6: Dança	110
Foto 13-7: Teatro	111
Foto 15.1-1: Brincar e socializar.....	125
Foto 15.1-2: Brincadeiras	126
Foto 15.1-3: Interação	127
Foto 15.1-4: Vivências infantis	127
Foto 15.1-5: Brincar	129
Foto 15.1-6: Brincar no bosque	129
Foto 16-1: Contação de histórias	131
Foto 16-2: Roda de conversa	134
Foto 18-1: Brincar no parquinho	142

Foto 18-2: Ouvir histórias	143
Foto 18-3 e Foto 18-4: Caixa de areia e parque	143
Foto 18-5: Organizar as próprias brincadeiras	144
Foto 18-6: Hora do lanche	145
Foto 19-1: Mutirão	147
Foto 25-1: Professora e criança	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera

APP – Associação de Pais e Professores

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEIMs – Centros de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPIRC – Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial de Criciúma

COMEC – Conselho Municipal de Educação de Criciúma

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FENEIS – Federação Nacional de Integração dos Surdos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTs – Grupos de Trabalho

IESDE – Universidade Castelo Branco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NCE – Núcleo de Cooperação Educacional

PAR – Plano de Ações Articuladas

PMC – Prefeitura Municipal de Criciúma

PNDL – Plano Nacional do Livro Didático

PMLL – Plano Municipal do Livro e da Leitura

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

SESI – Serviço Social da Indústria

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ZDP – Zona do Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO	16
1 OS PROCESSOS HISTÓRICOS DA INFÂNCIA	18
2 DIFERENTES INFÂNCIAS: CRIANÇAS NA CRICIÚMA DO SÉCULO XX	24
3 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	35
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO	38
4.1 A ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	41
6 CUIDAR E EDUCAR: AÇÕES INDISSOCIÁVEIS	46
7 UM CURRÍCULO PARA A INFÂNCIA DE CRICIÚMA: AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA CRIANÇA	52
8 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA	54
9 CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	56
9.1 CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
9.2 A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
9.3 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
9.4 O FAZER PEDAGÓGICO DO/A PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	61
9.5 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	62
10 CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	65
11 CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	78
11.1 RELAÇÕES ESPACIAIS	80
11.2 NOÇÕES DE MEDIDAS	83
11.3 RELAÇÕES QUANTITATIVAS	84
11.4 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	88
12 CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS	91
12.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	95
13 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	98
13.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	103
13.2 ESPAÇO E TEMPO.....	104
13.3 MATERIAIS E SUPORTES: ELEMENTOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS.....	105
13.4 DESENHO E PINTURA.....	106
13.5 MÚSICA, MOVIMENTO E DANÇA	109
13.6 DRAMATIZAÇÃO.....	111

13.7	MODELAGEM.....	112
13.8	QUEM SOMOS? ONDE QUEREMOS CHEGAR?.....	112
13.9	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	113
14	O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PRINCÍPIOS PARA PLANEJAR: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA	117
15	A CRIANÇA E A BRINCADEIRA	124
16	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	131
17	O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – AS MARCAS DEIXADAS NO CAMINHO: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA	136
18	O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O ESPAÇO, O TEMPO E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	141
19	O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL	147
20	O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA	149
21	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES.....	151
22	SEXUALIDADE E INFÂNCIA.....	153
23	A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	155
24	TEMÁTICA INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	160
25	PERFIL DO/A PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	168
26	SENSÍVEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O ESPAÇO DA ARTE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS	171
27	REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	173
28	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	176
29	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	180
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182

A Educação Infantil é reconhecida pela Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como primeira etapa da Educação Básica. É necessário avaliar que este reconhecimento causou, na Educação Infantil, uma espécie de marco divisor entre a concepção assistencialista e educacional deste nível de ensino. A preocupação com a prática pedagógica na Educação Infantil está cada vez mais presente no cotidiano da instituição e na sociedade como um todo.

Além da prática pedagógica, é preciso compreender a identidade deste nível da Educação Básica. No entanto, as discussões acerca da identidade da Educação Infantil, juntamente com os profissionais que nela atuam, apresentam decisões sobre a prática educativa e orientações didáticas oficiais, reconhecendo a importância de um olhar específico para a criança de zero a cinco anos. Ao contemplarem esta transformação, criam-se programas de formação continuada dos/as professores/ as e especialistas da Educação Infantil e a elaboração de uma organização curricular para assegurar e acompanhar estas mudanças.

Nesta concepção, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma direciona o olhar para o sujeito que ensina para o sujeito que aprende, para o objeto do conhecimento e, principalmente, para a relação que se estabelece entre eles. Isso é resultado da conscientização de que as condições físicas das instituições educativas contribuem para a aprendizagem, mas não são as únicas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma darão visibilidade para o principal sujeito do processo ensino/aprendizagem, a criança, a qual será considerada protagonista, como também, os coadjuvantes, os profissionais que atuam na Educação Infantil, os quais mediarão este processo.

A prática pedagógica torna-se eficiente à medida que a formação continuada é garantida na (re) construção das ideias sobre as concepções de criança, infâncias e de Educação Infantil. Esse é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo, realizado na reflexão crítica sobre a própria função.

Desta forma, faz-se necessário adequar a formação docente às necessidades dos/as professores/ as, tanto as de natureza teórica quanto as de natureza prática. Além disso, é importante partir daquilo que os/as professores/as pensam e sabem para apoiá-los/as na construção de novos conhecimentos e na implantação de novas práticas.

O documento atual é resultado da reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma/2016, realizada em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense, entre os meses de maio a novembro de 2019, com a professora Mestre Fernanda Regina Luvison Paim e a professora Mestre Gislene Camargo, juntamente com os profissionais envolvidos na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação que se inscreveram no Processo Seletivo Simplificado da Reformulação do Currículo Escolar da Rede Municipal de Educação de Criciúma - Edital N.º 01/2019, de 13 de março de 2019 e a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

O movimento de reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma/2016, se fez necessário, diante da aprovação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normatizador que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para a formação integral

da criança, para adequar o currículo da Educação Infantil a partir das mudanças da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, a serem implantadas nas práticas pedagógicas, assim esse documento tem como proposta trazer os conceitos e referências que embasarão as ações pedagógicas nos espaços da Educação Infantil do Município de Criciúma.

Cabe salientar que o presente documento direcionará e subsidiará a prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o cumprimento dos objetivos é obrigatório, pois subsidiará os âmbitos administrativo e pedagógico, uma vez que orientará as ações, frente às diversas necessidades das instituições. Além disso, ele deverá ser divulgado a todos os integrantes dos diversos segmentos da instituição, uma vez que necessita ter reconhecimento das suas atribuições, principalmente, quanto à legalidade que confere a praticamente todos os atos pedagógicos.

Ressalta-se que as determinações de ordem legal do deferido documento poderão, ao longo dos anos, serem reeditadas, alteradas, revogadas no todo ou parcialmente, sendo isso de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

Nos espaços educativos, são recebidas crianças pequenas e bem pequenas, momento em que estão em pleno desenvolvimento de suas atividades intelectuais. Os primeiros anos de vida do ser humano são intensos, carregados de significados e aprendizados, momento da infância. Mas, afinal, toda criança tem infância?

A sociedade contemporânea apresenta um montante de discussões acerca de imagens construídas em relação à concepção de criança e infância, perpassando estudos que abrangem algumas áreas do conhecimento, em especial, a Psicologia, a Biologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia, a História e a Pedagogia. Assim, a infância adquiriu o status de categoria de análise e a constante indagação sobre a natureza da infância ganhou rigor científico.

Ao se falar sobre o conceito de infância, faz-se necessário reportar-se à História Social da Criança e da Família e, assim, a Philippe Ariès. Em sua teoria sobre o sentimento de infância, Ariès coloca que até a Modernidade não havia “sentimento de infância”, ou seja, as crianças mal aprendiam a andar e eram incorporadas ao mundo adulto. Ariès fundamenta sua tese com base em iconografias da França e outros documentos. Ele afirma que a preocupação com a sobrevivência das crianças pequenas teria surgido a partir dos problemas demográficos daquele período, morria-se com muita facilidade, principalmente, as crianças. Segundo o autor, o surgimento do conceito moderno de infância, a qual percebe as crianças com particularidades, emergiu em torno do século XV e teve seu ápice no século XVIII, com o triunfo da burguesia. Juntamente com esse conceito, a sociedade presenciou o aparecimento da família nuclear moderna e do colégio, lugar em que deveriam ficar as crianças preparando-se para o mundo adulto.

As reflexões de Philippe Ariès (1986a) instigaram estudiosos das diferentes áreas do conhecimento que se debruçaram atentos sobre a temática que, a partir de então, obteve um boom de discussões e publicações, oferecendo olhares sobre o conceito de infância.

Sobre a obra de Ariès (1986a), o autor Colin Heywood (2004, p. 24) argumenta:

[...] é muito fácil atacar Ariès e suas afirmações arrebatadoras sobre a infância podem fascinar o intelecto, mas também são muito arriscadas. Em primeiro lugar os críticos o acusam de ingenuidade no trato das fontes históricas, e são particularmente severos em relação a suas evidências iconográficas. Ariès fez a famosa afirmação de que, até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a infância, indicando que “não havia lugar para ela em sua civilização. [...] Ninguém questiona a ideia de que as crianças costumam estar ausentes da arte da Alta Idade Média.

Assim, Heywood (2004), baseado em Anthony Burton enfatiza que “a concentração nos temas religiosos fez com que muitas outras coisas também estivessem ausentes, notadamente ‘quase toda a vida secular’”. A ausência da imagem das crianças, então, seria entendida sob outra perspectiva, a de que o foco nos temas religiosos tenha marginalizado muitas abordagens, entre elas a infância.

A seguir, a pintura “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel, oferece representações de brinquedos e crianças dentro da temporalidade renascentista.



Figura 1-1: Pieter Bruegel – Jogos Infantis (1560)

Fonte: PIMENTA, 2013, p.1

Quanto às características que embasaram a construção, por parte de estudiosos, do conceito de que a criança, em dado momento histórico, era reconhecida como um “adulto em miniatura”, Heywood (2004) faz algumas colocações, segundo as quais considera que a aparência em relação às crianças contidas nas pinturas não são necessariamente “deformações”, podendo ter outras interpretações e os artistas, nesse momento da história, não se preocupavam com a aparência das representações, e sim, com o status. Destarte, para Heywood (2004, p. 25) “[...] Ariès parece pensar que ‘o artista pinta aquilo que todos vêem’, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é medida na arte”.

Partindo dessas colocações, pode-se inferir que, conceitualmente, a infância não é entendida como um fenômeno natural, mas como uma realidade social construída e reconstruída historicamente. Segundo a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (1997), a infância não é uma categoria natural e sim histórica. Não se pode pensar em uma criança “natural” já que o ser humano é parte de construções sociais, as quais se diferenciam, segundo a etnia, sociedade em que se vive, dentre outros fatores.

Ao analisar os tempos históricos, pode-se perceber que os valores atribuídos à criança, na Antiguidade Clássica, distinguiram-se dos valores medievais à medida que, antes da instituição do cristianismo enquanto referência para os vários âmbitos da sociedade, os laços familiares não estavam centrados na ligação sanguínea. Ariès (1986b) chama esse paradoxo de transição entre a concepção de família gentílica para a família nuclear, formulando algumas observações a respeito.

A criança romana recém-nascida era posta no solo e cabia ao pai decidir pela sua criação ou não, a elevação da criança do solo ao alto correspondia no reconhecimento por parte do pai daquele pequeno ser como seu filho, independente do laço sanguíneo, um gesto de adoção. Ariès (1986b, p. 6, tradução nossa), citando Veyne (1989), argumenta que:

[...] na realidade os laços sanguíneos cotavam muito menos que os vínculos eletivos, e quando um romano se sentia movido à função de pai preferia adotar o filho de outro ou criar o filho de um escravo, ou uma criança abandonada antes de ocupar-se automaticamente do filho por ele procriado.

Os recém-nascidos, na Antiguidade, eram mortos ou abandonados por diversos motivos e “não só os filhos da miséria e do adultério (ARIÈS, 1986b, p. 6, tradução nossa)”. Essa cultura de adoção passa a sofrer mudanças a partir dos séculos II e III, com o advento da concepção cristã: “aparece então um modelo distinto de família e de criança” (ARIÈS, 1986b, p. 6, tradução nossa). Para a moral cristã, “a união dos corpos se faz sagrada, assim como os filhos que são frutos dela” (ARIÈS, 1986b, p. 6, tradução nossa). Assim, há um sentido nos laços biológicos que até então não se conhecia no mundo ocidental. A alcova do casal passa a representar um lugar sagrado. A benção do matrimônio passa a focar a fecundidade, “fator determinante para as culturas ocidentais preparando assim o lugar de destaque que iria ocupar a criança nessas sociedades (ARIÈS, 1986b, p. 8, tradução nossa)”. Pode-se mencionar que o infanticídio passou a ser tratado como delito, assim como o abandono de recém-nascidos, prática comum na Antiguidade. “Está proibido abandonar os recém-nascidos, os quais estão rigorosamente protegidos pela lei (da Igreja e do Estado) (ARIÈS, 1986b, p. 8, tradução nossa)”.

A difusão da cultura cristã do cuidado com a criança não ocorreu sem resistências como elucidam os trágicos episódios das crianças que “caíam” dentro das chaminés, ou as que morriam asfixiadas no leito onde dormiam com os pais, o que difundiu a prática dos leitos separados por imposição da igreja. Segundo Ariès (1986b), em meados do século XVIII, eram acusados de bruxaria os que “expunham os pequenos às chamas”, destino reservado às crianças deficientes, bem como as indesejadas (ARIÈS, 1986b, p. 9, tradução nossa).

Uma das estratégias da Igreja, em relação à proteção das crianças bem pequenas, foi a intervenção por meio da obrigação do batismo que, posteriormente, converte-se em uma grande festa. Dessa forma, por meio de imposições e vigilância, segundo Ariès (1986b), entre os séculos XVII e XVIII, a mentalidade popular havia assimilado o infanticídio como delito. O autor enfatiza que “nasce uma nova sensibilidade [...] os pais narram com tristeza a morte de um filho, cuja idade se indica com precisão: tantos meses e tantos dias¹” (ARIÈS, 1986b, p. 10, tradução nossa). Essa prática inicia, aproximadamente, no século XIV, quando a nobreza passa a oferecer às crianças sepulcros, nos quais são impressas imagens dos pequenos envoltos em panos, essa prática se generaliza no século XVI. A partir de então, a morte de uma criança, considerado algo sem importância, passa a ganhar visibilidade e, no final do século XIX, os túmulos mais adornados da Europa Ocidental são os das crianças (ARIÈS, 1986a, p.16).

As evidências levam a entender que o sentimento de infância da sociedade europeia ocidental foi construído a partir do século XVI, conforme as evidências de Ariès? Não exatamente. O historiador Colin Heywood (2004) argumenta que os críticos de Ariès contestam o fato do autor formular sua tese da não existência do conceito de infância a partir do não reconhecimento das fontes ou indícios na Europa medieval do século XII. A respeito dessa reflexão, Heywood (2004) cita a historiadora Doris Desclais Berkvam, a qual levanta a possibilidade de haver uma Idade Média “uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Colin Heywood (2004) menciona algumas fontes que demonstram “várias formas nas quais havia, pelo menos, algum reconhecimento da ‘natureza específica’ da infância” (HEYWOOD, 2004, p. 26). A exemplo, os códigos jurídicos medievais que abordavam situações em que se deveria observar a idade mínima das crianças:

1 Referindo-se às legendas dos túmulos

Por exemplo, costumavam proteger os direitos de herança de órfãos e, por vezes, exigiam o consentimento das crianças com relação a um casamento. As ordenanças de Aethelstan, rei dos saxões ocidentais do início do século X, estabeleciam que qualquer ladrão com mais de 12 anos de idade [...] deveria ser executado. Contudo, o rei acrescentou posteriormente que considerava cruel levar à morte pessoas tão jovens [...] (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Os indícios sobre um entendimento a respeito de uma fase diferenciada da vida que hoje é conhecida pelo termo infância parecem ainda mais contundentes quando se observam as particularidades oferecidas às crianças nos mosteiros. Os pequenos entregues à vida religiosa por seus pais possuíam alguns direitos como refeições mais frequentes, podiam dormir mais e permitia-se que tivessem algum tempo para brincar no campo “ainda que apenas uma mísera hora por semana ou por mês” (VIDE KAGAN apud HEYWOOD, 2004, p. 26). O autor ainda menciona que as obras sobre medicina nesse tempo ofereciam espaço à pediatria “quase que invariavelmente copiando os 23 capítulos sobre o cuidado de crianças bem pequenas, da obra Ginecologia, de Sorano de Éfeso (98 - 177)” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

E há argumentos ainda mais contundentes a respeito do conceito de infância e sua existência em diferentes temporalidades como:

[...] a herança do discurso greco-romano sobre o sujeito. O latim medieval adotou a tradição hipocrática de se dividir a infância em três etapas: infância, do nascimento aos 7 anos, pueritia, dos 7 aos 14 para meninos; e adolescentia, dos 12 ou 14 até os 21 anos. O discurso também funcionava como meio para o pensamento clássico sobre as idades do homem. Alguns dos esquemas disponíveis aos estudiosos tratavam detalhadamente da infância. Uma tradução feita no século XII, do Cânone de Avicena, subdividia a primeira etapa da vida, do nascimento aos 30 anos em 30 partes. Havia sucessivamente, idades em que as pernas não eram adequadas para caminhar, idade para a denteição [...] para a aquisição final de força física e crescimento integral. (HEYWOOD, 2004, p. 26-27).

Heywood (2004), passeando pelas fontes, enfatiza que, a partir do século XIII, ideias e imagens como a das crianças bem pequenas envolvidos em faixas apareciam em sermões, tratados morais, enciclopédias, manuais médicos, vitrais e decorações de casas. Dentre essas representações, pode-se inferir que havia uma dubiedade de imagens. Se, por um lado, o culto ao menino Jesus, ainda conhecido nos dias atuais, oferecia uma exaltação à infância, percebe-se que, a partir do século XX, por parte da Igreja, a elite instruída “preferia mostrar a criança como uma criatura pecadora, ‘um pobre animal suspirante’” (HEYWOOD, 2004, p. 28).

Havia, na sociedade medieval, atribuições diferentes de responsabilidades, o que diferenciava as fases da vida. Ainda que houvesse uma iniciação ao trabalho que, no entendimento contemporâneo seja precoce, as funções se diferenciavam como pastoreio, aprendizagem de ofícios, trabalhos em casa, assim como nos jogos, os pequenos não participavam das competições dos adultos.

Vislumbrando as análises a respeito do conceito, no decorrer da história, pode-se inferir que o conceito de infância moderno não é o mesmo de outros tempos. Concepções de infância são construídas em diferentes contextos socioculturais, oferecendo singularidades para tempo e espaço, segundo as relações estabelecidas entre os sujeitos, em diferentes momentos.

A infância do século XXI faz parte de um processo histórico. Segundo Kramer (1982), vive-se atualmente uma contradição no que se refere às relações dos adultos com as crianças. Assim como a criança pode ser considerada ingênua e inocente, sentimentos traduzidos na “paparicação” dos adultos, em outros momentos, a criança é entendida como imperfeita e incompleta necessitando da “moralização” oferecida por meio da educação construída pelos adultos (KRAMER, 1982, p. 18).

Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) pontuam que, na modernidade, o entendimento sobre a infância envolve distintas realidades e grupos culturais, perpassando por especificidades como a deficiência, etnias, enfim, complexas vivências nos espaços públicos e privados como a escola, a rua, o lar. Por meio da análise do contexto social e das relações que se estabelecem vislumbra-se que, em um mesmo espaço temporal, as crianças podem ser sujeitos de direitos, bem como sofrerem com a negação das conquistas a elas oferecidas em seu tempo.

Então, como diferenciar o conceito de infância do conceito de criança? A infância pode ser entendida como uma representação construída no imaginário adulto em relação a um momento específico da vida. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu primeiro artigo, fica garantida a proteção integral à criança e ao adolescente. A criança é definida, no artigo segundo, como a pessoa até doze anos de idade incompletos. Também há que se considerar a infância como um período vivido pela criança como sujeito protagonista. Assim, a relação entre o imaginário adulto construído a respeito da criança, dentro de um determinado espaço sócio cultural, e a visão de mundo da própria criança podem ser entendidas como a concepção de infância de uma época e lugar, ou seja, a história da relação das crianças entre si e das crianças com os adultos, em um contexto histórico e cultural, resultam na concepção de infância de um determinado grupo histórico.

Na medida em que a palavra infância evoca um período da vida humana, bem como um imaginário construído por meio da concepção dos adultos de uma sociedade, em determinado tempo e espaço, aliado ao entendimento da própria criança dentro de suas relações com outras e com os adultos, o termo criança refere-se a um tempo da vida humana definido como de zero a doze anos incompletos (KRAMER, 2006, p.16). Cabe aos adultos conhecerem o processo de garantias de direitos da criança e do adolescente de seu tempo e lutar para que todas as crianças tenham direito à infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986a.

_____. Infância: verbete para a Editora Eianudi. Revista de Educación, Madri, n. 281, p. 5-17, 1986b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres** (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (org.). **A história da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Trad. HildergadFeist. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

PIMENTA, Felipe. **Análise das pinturas de Bruegel**. 2013. Disponível em: <<http://feli pepimenta.com/2013/03/11/analise-das-pinturas-de-bruegel/>> Acesso em: 11 dez./2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. v. 1.

A história da infância na cidade de Criciúma foi se delineando junto à tessitura sociocultural de cada momento, segundo as relações que os diferentes sujeitos da história estabeleceram. O território atualmente denominado de Criciúma tem suas relações de ensino aprendizagem marcadas por seu contexto sócio-histórico-cultural. Refletir sobre educação e infância é investigar processos históricos contextualizando-os no tempo e espaço. Sabe-se que o conhecimento para os primeiros habitantes desse espaço, os indígenas, era construído por meio das experiências de vida contadas pelos mais velhos às crianças, prática conhecida como tradição oral. As práticas cotidianas, bem como alguns rituais de passagem caracterizam modos pelos quais algumas sociedades socializam conhecimentos adquiridos por gerações passadas às crianças pequenas. Walter Benjamin (1994) reflete sobre a arte de narrar que, na sociedade moderna, está em vias de extinção. Os hábitos de comunicação de outros tempos, sem a preocupação em relatar acontecimentos em si mesmo, na vida moderna, não encontram mais espaço.

Diferentemente desse entendimento, a estrutura colonial instalada, a partir de 1880, exigiu o desenvolvimento de atividades educacionais segundo a cultura europeia. Mesmo que os/as imigrantes de diferentes nacionalidades que aportaram, em território catarinense, não tivessem, em sua maioria, sido alfabetizados em seus países de origem, a educação escolar tornou-se uma das grandes preocupações. Os números estatísticos referentes ao grau de instrução dos imigrantes italianos modificavam-se significativamente, dependendo da região de proveniência (KREUTZ, 2000, p. 358). O extremo sul catarinense, especialmente Criciúma, Nova Veneza e Urussanga, aparece marcado pela colonização de imigrantes do norte da Itália, especialmente, trentinos (PIAZZA, 1994, p. 173). Esse torna-se um reduto de italianos, analfabetos em sua maioria (DE BONI, 1987, p. 219).

Destarte, nessas colônias, percebeu-se que havia significativa preocupação para com a escola. Essa preocupação aumentava frente às dificuldades referentes à conquista da educação, em um país composto por uma grande massa de analfabetos (CHALHOUB, 2003). Porém, a luta pela educação escolar dos/as pequenos/as nesse momento focava a alfabetização, o que se conhece atualmente como anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se questionar: em que circunstâncias viviam as crianças pequenas e bem pequenas nesse contexto? A cidade de Criciúma manteve-se, até meados da década de 1930, essencialmente, dentro de uma economia agrícola, na qual as famílias constituíam-se com um grande número de filhos/as, em que, tradicionalmente, os/as maiores assumiam a responsabilidade pelos/as menores. Mathilde Dário Roque¹, ao recordar sua infância, na década de 1930, conta que as crianças, em média, a partir de seis anos de idade, acompanhavam seus pais no serviço da roça, “trabalhavam na enxada”, enquanto as menores ficavam em casa com as mães.

Pode-se inferir que as cidades do sul catarinense possuem uma característica peculiar em relação aos outros territórios ocupados pelos/as imigrantes: a colonização instalada em uma região denominada “complexo carbonífero”. Em função das atividades carboníferas, Urussanga e Criciúma² passam a receber levas de trabalhadores/as, em sua maioria, luso-brasileiros/as. Essa inserção de diferentes grupos étnicos, em

1 Mathilde Dário Roque, 79 anos. Entrevista concedida a Carine Roque Colombo em 25/01/2016.

2 Criciúma emancipa-se, em 1925, do município de Araranguá.

núcleos habitados quase que, exclusivamente descendentes de europeus, em função da disputa e território e, consequente morte dos indígenas, propiciou a estes o conhecimento de outras culturas.

Em meados da década de 1940, Criciúma sofreu mudanças significativas em seu contexto sociocultural, com um aumento considerável de sua população, momento em que recebeu o título de “Capital Nacional do Carvão”. Segundo Nascimento (2010), Santa Catarina abarcou a maior fatia do carvão produzido no Brasil, sua participação na produção nacional correspondia a 20%, em 1939, passando para 80%, em 1962. Dentro desse contexto, a maior parte da produção de carvão catarinense cabia à cidade de Criciúma, o que gerou um grande impacto populacional e econômico, na cidade iniciada a partir de relações indígenas e, posteriormente, um núcleo colonial (NASCIMENTO, 2010).

O engenheiro e empresário Sebastião Netto Campos migrou para Criciúma, no limiar de 1950, e registra em suas memórias que:

[...] a população das cidades e das vilas operárias crescia, o dinheiro corria, os negócios prosperavam. Era um agito, uma compulsão coletiva. Minas eram abertas em qualquer afloramento, em cada encosta, em cada plano inclinado. (CAMPOS, 2001, p. 31).

A Criciúma interiorana sofreu um “boom” populacional movido pela circulação de riquezas providas do carvão. No entanto, na década de 1940 para 1950, a população de 27.753 passou a 50.854 habitantes. Em 1960, o número de 61.975 habitantes passa para 81.451, em 1970. Conforme Nascimento (2010, p. 87):

O movimento de circulação de pessoas e de mercadorias, gerador de oportunidades de trabalho e de negócios, propiciou um sentimento na população local de participação de um progresso até então impensável. É essa memória do crescimento urbano e populacional referida à década de 1940 que se consolidará um imaginário social que conjugou carvão e progresso. [...] O contraste entre a “metrópole do carvão” e a modesta cidadezinha pode ser entendido pela reelaboração, no nível do imaginário de um processo social real que era sentido em ruptura com o mundo até então estabelecido.

Os indícios evidenciam que o cenário da cidade agrícola sofreu mudanças ligadas às novas atividades relacionadas à extração do carvão. Deslumbrados com a possibilidade de novos horizontes aliados ao discurso da Criciúma promissora, trabalhadores/as catarinenses e de estados vizinhos deslocavam-se para a cidade. Algumas lembranças da cidade de Criciúma são comuns às pessoas que chegavam ao município, como relata Irene dos Santos Virtuoso³, que chegou na década de 1970 com seus familiares em busca de trabalho: “o cheiro da pirita, a imagem acinzentada da cidade, nossos pés logo escureceram com a poeira da cidade”. A família que chegara com grandes expectativas logo estranha o ambiente do carvão.

Entre 1930 a 1960, entende-se o período mais intenso de extração do “ouro negro”, quando as mineradoras instalaram-se, em solo cricumense, atraídas por benefícios oferecidos pelo governo. Segundo Volpato (2001), “o grande impulso da indústria carbonífera aconteceu com a instalação da CSN, em 1945, que passou a consumir o carvão metalúrgico”. Dessa forma, a cidade rural, fundamentada no perfil étnico que remete aos processos identitários comuns no estado de Santa Catarina, assume a identidade de representação social voltada ao “Eldorado”⁴ do carvão.

3 Irene dos Santos Virtuoso, 63 anos. Entrevista concedida à Tatiane dos Santos Virtuoso em 25/01/2015.

4 A localização imaginária do Eldorado, em um lugar indefinido, permitia situá-lo em qualquer lugar da América, onde se abriam possibilidades de enriquecimento (NASCIMENTO, 2010).

O crescimento da produção carbonífera oportunizou o acesso de profissionais de diferentes áreas como “engenheiros, médicos, advogados, contadores [...] prestadores de serviço” (CAMPOS, 2001, p. 32). Esses operários especializados receberam papel destacado como o médico Manif Zacharias, José de Patta e Sebastião Netto Campos: “[...] profissionais que aportaram na cidade, em geral se casaram com moças de famílias locais e em torno do carvão fizeram suas vidas. Foram integrados na vida local das elites, em vista de suas posições sociais [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 90).

Em contrapartida, a grande massa de operários, atraídos para o pujante “Eldorado”, vivenciaram o progresso⁵ econômico em outro lugar da rede social. Nascimento (2010) evidencia que, no ano de 1957, houve a formação de uma Comissão na Câmara dos Deputados, a qual abriu inquérito objetivando “apurar as denúncias feitas por jornais da Capital da República [...] quanto às condições de trabalho nas minas de carvão de Santa Catarina” (BRASIL, Resolução nº 88, 1957 apud NASCIMENTO, 2010, p. 91). Em visita à região carbonífera, a Comissão relata as condições precárias inerentes aos operários das minas de carvão:

[...] construídas de madeira, sujas, mal conservadas e cheias de trinchas por onde os ventos reinantes rodopiam e pelas quais podemos divisar o interior das casas, como tivemos ocasião de verificar por solicitação dos mineiros: se no verão tais casas têm condições de habitabilidade, como suportá-las assim esburacadas no rigoroso inverno de Santa Catarina, quando muitas vezes é mister aquecimento artificial? Não possuem serviços sanitários, água encanada e esgotos. Além de tudo a água que os mineiros bebem não sofre qualquer tratamento sanitário. Só o fato de as casas não possuírem água e esgoto, marca o grau de pauperismo desses operários, sujeitos e suas famílias, em face da falta de água potável e esgoto, a desintéria, tifo e verminoses. Quanto à habitação este foi o panorama encontrado (BRASIL, Resolução nº 88, 1957 apud NASCIMENTO, 2010, p. 91).

Esse cenário histórico faz-se necessário para o entendimento das diferentes infâncias vividas na cidade de Criciúma, entre as décadas de 1940 a meados de 1970. Pode-se inferir que os distintos grupos sociais aqui evidenciados propiciaram condições de existência singulares para suas crianças. Pouco se tem registrado sobre os/as pequenos/as das classes favorecidas economicamente. Se, em tempos passados, os registros e iconografias possibilitaram os estudos da infância da nobreza e burguesia europeia, em detrimento aos camponeses, nos tempos modernos, há uma inversão. Enquanto abundam registros, especialmente relacionados à assistência social que adentram às casas das classes populares, no intuito da garantia de direitos das crianças e adolescentes, há um silêncio, quando se tratam dos lares das elites. O que poderia, por um lado, representar o zelo e proteção dos/as pequenos/as, em certa medida, contrapondo a esse entendimento, pode-se pensar que os lares impenetráveis das classes abastadas podem, em alguns momentos, sufocar vozes de seres carentes de cuidados e proteção.

Em relação às vilas operárias cricumenses, encontram-se valiosas fontes de pesquisa como a dos memorialistas, fontes orais, fotografias. Entre as fontes, destaca-se o álbum/relatório das Pequenas Irmãs da Divina Providência (RABELO, 2010). Esse documento fala da presença da Igreja em conjunto com as mineradoras, objetivando desenvolver um “trabalho de cunho social, religioso e educativo junto às famílias de operários

5 Para resumir a expansão econômica e urbana, criou-se o discurso do progresso que enaltece as transformações, sem considerar questões contrastantes como riqueza e a miséria, muitas vezes, inerentes ao desenvolvimento econômico na perspectiva capitalista.

ligados às atividades do complexo carbonífero [...] durante a década de 1950, permanecendo em ações mais pontuais até 1981” (RABELO, 2010, p. 121).

A atuação das religiosas, nas vilas operárias, desenvolveu-se por meio de cinco congregações: Instituto Coração de Jesus, Irmãs Beneditinas da Divina Providência, Pequenas Irmãs da Divina Providência, Pequenas Irmãs Missionárias da Caridade e as Filhas do Divino Zelo (RABELO, 2010). No momento, será enfatizado o trabalho das Pequenas Irmãs da Divina Providência, as quais atuaram na Vila Operária da Próspera.

A Carbonífera Próspera administrava uma forte aliança com o Pe. Standislau Cizeski e com as irmãs que, em parceria com o SESI⁶, voltavam seu trabalho missionário para a reeducação das famílias operárias, “especialmente por meio de uma forte atuação junto às crianças, com estratégias diferenciadas para meninos e meninas, mas também junto às mulheres, esposas dos operários, além das filhas meninas moças” (RABELO, 2010, p. 126).

Afinal, no que consistia o trabalho das irmãs? Rabelo (2010) menciona a existência de discursos que circulavam nos meios médicos, mineradores, religiosos e políticos de certas representações que sugeriam que as esposas dos mineiros eram relaxadas, descuidadas, preguiçosas, ignorantes. Aos mineiros atribuíam-se a indisciplina, eram agitadores, alcoólatras, boêmios e violentos. As crianças recém-nascidas, por sua vez, eram mal cuidadas pelas mães e, por isso, vítimas da mortalidade infantil. A respeito da mortalidade infantil, Barchinski (2004, p. 149) argumenta que “na capital nacional do carvão a mortalidade infantil contrastava com o discurso do progresso do ‘ouro negro’”.



Figura 3-1: Vista parcial da Vila Operária Próspera – Criciúma/SC (década de 1950)

Fonte: Álbum/Relatório das atividades das Pequenas Irmãs da Divina Providência. (1955-1957) – SESI – Criciúma/SC. Acervo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME.

A imagem acima oferece aos sujeitos do século XXI um vislumbre a respeito das moradias nas vilas operárias mineiras. A ausência de saneamento básico tornava a vida dos pequenos um grande desafio. A inexistência de esgoto, água encanada e escassez de energia elétrica faziam parte do cotidiano das vilas. A falta de tratamento de água, bem como a convivência com animais como vacas, porcos, entre outros, ofereciam uma série de perigos, especialmente, às crianças que ficavam à margem de verminoses, disenteria e tifo. A

6 Serviço Social da Indústria - SESI.

água poluída distribuída pelas companhias é considerada uma das grandes causadoras das epidemias, nas vilas operárias, e, conseqüentemente, do elevado índice de mortalidade infantil (BARCHINSKI, 2004, p. 154). A autora enfatiza que as famílias operárias conviviam com a poluição da poeira do carvão e dos rejeitos piritosos, ou seja, “as famílias mineiras moravam dentro do espaço devastador da indústria de mineração do carvão, num ambiente de vida caracterizado pela poluição do ar, do solo e da água” (BARCHINSKI, 2004, p. 154).

A insalubridade das vilas operárias mineiras ficaram registradas pelo médico Manif Zacharias, cuja atuação ocorreu na região, a partir da década de 1940:

Em razão dessa escassez assistencial, das péssimas condições de higiene pública e, mais ainda, da devastadora miséria em que se debatia a maioria menos favorecida da população, crianças morriam em série, à míngua de alimentos e de remédios. E se presenciava, então, o triste espetáculo do sino da Igreja Matriz dobrando oito, dez, ou mais vezes por dia, a cada enterro que passava! E ostentávamos, assim, o deprimente galardão de ser este o município com maior índice de mortalidade infantil do País (ZACHARIAS, 1999, p. 13).

A historiadora da infância Marli de Oliveira Costa (2010) pontua que, nas vilas operárias mineiras, os cuidados com as crianças não obedeciam a certas regras de higiene e saúde difundidas pelo saber médico. Eram corriqueiros os recursos como chás e simpatias, diante da impossibilidade de acesso aos recursos médicos. Sarampo, coqueluche e varíola ocupavam lugar comum no cotidiano das vilas, bem como a desidratação, em função da poluição da água e ausência de saneamento básico. Defecar em locais públicos e a exposição prolongada ao sol somavam-se aos demais hábitos insalubres da população.

Manif Zacharias (1957) menciona a ignorância como culpada pelo apreço às benzeduras, garrafadas, bem como a privação do lactente de seu alimento essencial, o leite, o qual era substituído, em muitos casos, por pirão ou mingau de farinha e água. Também é mencionado o uso diário de água poluída, alimentos de baixo valor nutritivo e a falta de roupas e agasalhos adequados a cada época e tantas coisas mais. Segundo o médico, esses utensílios essenciais eram privilégios das famílias ricas e da classe remediada (TRIBUNA CRICIUMENSE, 1957 apud COSTA, 2010, p.108).

Costa (2010) menciona que as mineradoras, visando amenizar a situação da mortalidade infantil, investiram em algumas iniciativas como campanhas de vacinação, campanhas contra determinadas epidemias, projetos de medicina preventiva como o concurso robustez infantil. A autora menciona que, no relatório das freiras da Vila Operária da Próspera, anteriormente citado, há o registro de uma fotografia do concurso:



Figura 3-2: Concurso do bebê robusto – Criciúma/SC (década de 1950).

Fonte: Álbum/Relatório das atividades das pequenas Irmãs da Divina Providência. (1955-1957) – SESI – Criciúma/SC.
Acervo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME.

Ainda, sobre o trabalho das irmãs com as crianças, Costa (2010, p. 110) sinaliza “o empenho maior das freiras, no entanto, deu-se na efetiva reeducação das crianças, procurando ocupar seu tempo livre”. Assim: “Para alcançar a vida das crianças, as freiras entraram em sua casa [...] e tentaram retirá-las das ruas” (COSTA, 2010, p.110). Retirá-las das ruas? Podem haver dois motivos para o fato das irmãs buscarem retirar os/as pequenos/as das ruas. Em princípio, as casas das vilas operárias eram pequenas para o tamanho das famílias mineiras, que variavam de sete a oito filhos. Assim, a rua era a extensão do lar, também pelo fato de muitos mineiros trabalharem à noite e dormirem durante o dia. Mas haveria mais algum sentido para as irmãs desejarem reeducar e preencher o tempo livre das crianças?

Nascimento (2010) menciona algumas situações envolvendo crianças livres pelas ruas da cidade como os “esmoleiros”, em geral, crianças e velhos. O autor cita discursos de jornais da cidade, os quais narram as crianças que viviam de pequenas tarefas nas ruas como pedidos aos transeuntes, esses eram caracterizados como “menores”, “infância desamparada”, “menor abandonado” e “pequenos esmoleiros”. Sobre as argumentações dos jornais, o autor afirma que a problemática não se situava na preocupação com a condição de vida dessas crianças, e sim, apresentava o desejo de que essas fossem afastadas dos “espaços de visibilidade da cidade” (NASCIMENTO, 2010, p. 92).

Costa (2010), referindo-se sobre os afazeres de meninos e meninas pelas ruas cobertas de carvão, aborda o trabalho dos “almoceiros”, “trabalho que exigia responsabilidade, pois as crianças pegavam o almoço às 10h30min na casa do mineiro, para chegar à boca da mina, no máximo, às 12h” (COSTA, 2010, p. 111). As crianças também vendiam alimentos como pães e doces. Outra ocupação geradora de remuneração era escolher o carvão aproveitável, resultante do trabalho das escolhedeadas. Também trabalhavam com picaretinhas em busca do “ouro negro”, visando o auxílio das despesas da casa, especialmente, “em função da ausência do pai, que, em muitos casos, havia morrido em consequência da mineração”. Esses trabalhos eram admitidos sob forma de “biscate” (COSTA, 2010, p. 112).

As crianças também auxiliavam nas tarefas domésticas como buscar lenha, enfrentar as filas no armazém, cuidar dos irmãos menores... As brincadeiras estavam presentes, em muitos momentos, a amarelinha, bolinha de gude, cozinhadinho, casinha, batizados de boneca, brincadeira de roda, “peladas”, peão, pandorga, entre outras (COSTA, 2010).

As tarefas das irmãs incluíam visitas domiciliares, momento em que tentavam intervir no cotidiano das famílias, informando sobre higiene das crianças e da casa, incentivavam o cultivo de hortas, na maior parte das vezes, inviabilizado, já que os arredores das casas eram contaminados pelo rejeito do carvão. Dessa forma, o consumo de frutas e verduras ficava impossibilitado, já que o acesso aos produtos vendidos pelos agricultores não se enquadrava no orçamento doméstico. A alimentação básica da família das vilas operárias consistia em farinha de mandioca, ovo e pirão. Quem possuía mais condições financeiras fazia caldo de osso de gado ou carne misturada ao pirão (RABELO, 2010).

As freiras também recebiam chamadas das famílias, como em ocasião das brigas entre casais, muito comuns nas vilas. O problema do alcoolismo é mencionado como um fator determinante para o desentendimento entre os casais. Por meio de depoimentos, as fontes orais evidenciam que o aconselhamento de casais era muito solicitado como uma tentativa para que os maridos não frequentassem os bares da vila operária e gastassem o salário com bebidas e outros vícios. Rabelo (2010, p. 129), embasada em entrevistas, registra que: “os homens eram soltos no boteco bebendo, amanheciam no jogo, iam para a Maracangalha, para bagunça”. A mesma autora também problematiza um registro da Ir. Claudia, ao visitar uma família cujo pai, mineiro aposentado, era alcoólatra. Nesse momento, encontrou as crianças anêmicas e com quadro de reumatismo, ambos causados pela fome (RABELO, 2010).

Em suas visitas, as freiras também “medicavam as crianças, quando havia necessidade, e reuniam as mulheres da vizinhança para orientações”. (RABELO, 2010, p. 132). Os atendimentos e medicações também eram realizados no posto do SESI e nas casas (RABELO, 2010, p. 133).

Sobre as condições de vida na vila, ainda, há alguns registros como o que as irmãs mencionam. Segundo elas, em uma visita doméstica, encontraram sujeira por todo canto. Nessa situação, um recém-nascido de apenas dez dias estava contaminado pela “sapecá” e as outras crianças “inspiravam compaixão, tal estado imundo que apresentavam. A cama em que repousava a mãe doente e o recém-nascido cheirava mal” (RABELO, 2010, p. 136). Meses mais tarde, retornando a mesma residência, observou-se que: “Encontramos o mencionado recém-nascido quase cego. Fazia mais de um mês que não abria os olhos porque aquele pus provindo da “sapecá” não era retirado e foi colando as pálpebras” (RABELO, 2010, p. 136).



Figura 3-3: Relação entre as freiras e as crianças na Vila Operária Próspera – Criciúma/SC (década de 1950)

Fonte: Álbum/Relatório das atividades das pequenas Irmãs da Divina Providência. (1955-1957) – SESI – Criciúma/SC. Acervo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME.

Em meados da década de 1950, nas vilas operárias, nem sempre as mães dispunham de enxoval para os recém-nascidos. Inicialmente, as crianças bem pequenas eram enroladas em “cueiros”, sendo costumeiro que as crianças menores de seis anos andassem nuas ou seminuas pelas ruas das vilas (COSTA, 2010).

Em relação ao trabalho das freiras de “reeducação das famílias”, esse passava por vários âmbitos como atividades dirigidas às crianças, entre eles: medicação, intervenção em hábitos de higiene e costumes. Também havia uma preocupação com os “desvios de comportamento” e a “promiscuidade”, como o fato de as famílias muito numerosas viverem em casas de três a cinco cômodos de madeira, segundo Costa (1999, p. 92-93):

A sala era o local mais flexível da casa. Durante o dia fazia o papel de sala, com uma pequena mesa de verniz e suas quatro cadeiras e à noite transformava-se em quarto para as crianças ou para pensionistas. As Irmãs Antunina e Zulma recordam a “esteirada” espalhada pelo chão da sala, na hora de dormir. Porém, em muitas casas havia camas na sala. As famílias numerosas, as casas com apenas um quarto, as crianças dormiam tanto na sala quanto na cozinha,

freqüentemente, mais na sala. Com tantas pessoas ao redor, dificilmente era possível esconder algo dos familiares, desde uma mudança no humor ou mesmo no corpo. D. Zenaide recorda que dormiu na mesma cama que seu irmão até os 14 anos. E, foi nesta idade que casou, passando da companhia do irmão, que era dois anos mais novo, para a do marido. Recorda que, na casa em que morava, a sala era ocupada por um de seus irmãos e a esposa. O quarto acomodava além da cama de sua mãe, uma outra, ocupada por D. Zenaide e seu marido. As duas camas eram separadas apenas por um corredorzinho. Nesse quarto, concebeu e pariu sua primeira filha.

As habitações operárias eram réplicas dos modelos dos centros urbanos europeus, como Paris e Londres, no século XIX, como discute Perrot (1992). A industrialização trouxe consigo o êxodo de milhares de pessoas e gerando a problemática da falta de moradias que foram improvisadas em forma de cortiços, pensões e casas operárias oferecidas pelas empresas, o caso das vilas operárias criciumenses.

Inúmeras foram as atividades das irmãs voltadas para as crianças das vilas operárias. Conforme afirmação de Ir. Claudia Freitas⁷, o número das crianças abundava: “Os meninos andavam na rua, as famílias eram muito numerosas e as crianças ficavam pelas ruas. Você podia subir o morro, você chegava no topo do morro e enxergava o estrelado de crianças”. Assim, envolvendo essas crianças em atividades, ocupando o tempo delas com futebol, por exemplo, deixaram de “praticar algumas ‘sacanagens’ como o furto” (COSTA, 2010, p. 115).

Assim, o coral de vozes, a catequese, as bandinhas infantis e outras atividades culturais como cinema envolviam os meninos e meninas e, em certos momentos das famílias operárias inculcando disciplina, respeito às regras, enfim, a ordem necessária no mundo industrial. Foucault (2004), ao refletir sobre os micropoderes, afirma que esse perpassa o corpo social, buscando alcançar transformações e modificações na conduta nos indivíduos. Pode-se inferir que o corpo social é fabricado por meio de uma coação calculada. “As sociedades são circundadas por poderes que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). As intervenções da Igreja, entre outras, nas vilas operárias, podem ser entendidas dentro dessa relação de micropoderes, visando mudanças de hábitos e condutas.

Uma pequena fatia do “estrelado de crianças” bem pequenas e pequenas da região de Criciúma viria a ser o alvo da Educação Infantil formal, pela primeira vez, por meio da Congregação Benedita, na década de 1940. A “Casa da Criança” atendeu crianças, filhos/as dos/as trabalhadores/as do carvão (BEHIL, 2006).

Posteriormente, a partir da década de 1970, foram estabelecidos os jardins de infância e as creches. A Educação Infantil, em Criciúma, de fato, foi sistematizada dentro da perspectiva da instalação das creches pela Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma – AFASC. Zulma Manique Barreto, a primeira dama do município, em 1973, torna-se a presidente da instituição de cunho assistencialista. Dessa forma, em 1975, foi fundada a primeira creche pública do município, em um dos bairros de vulnerabilidade social de Criciúma, o bairro Paraíso.

Na década de 1980, houve um movimento de expansão das creches, tanto no número de unidades quanto no número de horas de atendimento. Segundo Toreti (1993), cujo estudo foca as práticas desenvolvidas nas creches do período de 1975 a 1982, naquele momento, como a melhor substituta das mães que se dedicavam ao trabalho secular.

Kuhlmann (1998) argumenta que as creches apareceram como resultado das lutas populares ligadas especialmente aos movimentos feministas que “colocaram a creche na ordem do dia [...] a creche passou a ser sinônimo de conquista (KUHLMANN, 1998, p. 198)”.

7 Entrevista realizada por Marli de Oliveira Costa com Ir. Claudia Freitas. Criciúma, 1996.

Pensando no contexto histórico que desencadeou na criação das creches, observa-se que, nas décadas de 1950 e 1960, Criciúma passou por transformações econômicas e culturais, havia um cenário de reivindicações concretizado nas constantes greves da classe operária mineira, que alegava baixos salários e condições precárias de trabalho (ZANELATTO et al., 2010, p. 158). Na década de 1980, a então capital nacional do carvão, o novo “Eldorado”, inicia a metamorfose por meio da qual se desvincula da imagem cinza, retornando a identidade étnica adormecida em outros tempos. Por meio dessa singularidade, pode-se inferir que a identidade é marcada pela diferença, pela exclusão daquilo que não a representa (WOODWARD, 2000, p. 9).

Com essa reflexão, entende-se que “o mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão” (BOURDIEU, 1990, p. 159). Importa perceber, em meio a lacunas, representações desses princípios de construção do social pelos quais os sujeitos, em determinado tempo e espaço, escolheram para se representar. As representações que os sujeitos escolhem para si “variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu habitus como sistema de esquemas de percepção e de apreciação [...]”. (BOURDIEU, 1990, p. 158).

Assim, por meio da cultura nacionalista proposta, bem como da construção do discurso do progresso aliado à exploração do carvão, pode-se inferir que o contexto social, cultural e simbólico do extremo sul do estado catarinense foi adaptando-se a uma nova mentalidade, cujo vínculo à identidade do carvão não mais atendia às necessidades sociais. As transformações, no contexto social, a busca por novas possibilidades de trabalho frente à derrocada das mineradoras, aliada à busca das mulheres ao mercado de trabalho fez com que a implantação das creches se apresentassem como algo de suma importância.

Nesse sentido, também a tirania do provedor existente na cultura do carvão que alçava parte da renda familiar nos bares e boemias da “Maracangalha” também é desengendrada quando a mulher adentra o mercado de trabalho e as crianças passam das ruas para os espaços educacionais. Gonçalves (2010, p. 142) registra que “os mineiros tinham um modo de vida bem peculiar: exerciam o poder sobre a família. Os maridos eram machistas. Gastavam quase todo o dinheiro do trabalho em ‘farras’, maltratavam suas mulheres”.

Em meados da década de 1980, a Educação Infantil assume a perspectiva de “cuidar e educar”, buscando o desenvolvimento pleno da criança, porém, Kuhlmann (1998, p. 208) sugere que “essa perspectiva não pode ser vista como a nova tábua de salvação. O mais importante é entendermos que, para superar as marcas da tradição histórica, não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis [...] sem uma profunda reflexão”.

Entretanto, na década de 1980, a educação da criança pequena e bem pequena, em Criciúma, ainda era uma realidade para poucos. Toreti (1993) evidencia que a demanda em busca de creches determinou a necessidade da AFASC⁸ estabelecer critérios de seleção para a matrícula. Entre os critérios estavam a admissão de crianças cujas mães estivessem empregadas, apresentassem renda familiar de até quatro salários mínimos e que residissem na comunidade (TORETI, 1993, p. 42.)

A impossibilidade de acesso das crianças das classes mais abastadas da cidade em frequentar as creches pareceu um campo de possibilidades para educadores/as empreendedores/as que passam a ofertar a Educação Infantil privada como o Centro de Educação Infantil Tiquinho de Gente, o qual iniciou suas atividades em 1982 (ARAÚJO, 2010).

A historiadora da infância Marli de Oliveira Costa (1999, p. 157) argumenta que crescimento e as características assumidas por uma criança depende do meio social, da sua situação social real, já que ela é um ser histórico. Assim, percebe-se a “criança dentro da totalidade social, pois a maneira de ‘viver a infância’ dependerá das condições objetivas de sua vida, da classe social e do meio cultural da família onde nasce”.

As crianças da cidade de Criciúma viveram e vivenciam diferentes experiências dentro do contexto sociocultural em que estiveram inseridas. Percebe-se que, apesar da história não ser um processo linear, a história da infância em Criciúma, no século XX, adquiriu direitos inerentes aos processos de conquistas e democratização do país em que está situada. Em contrapartida, encontram-se ainda hoje, em nossa cidade, crianças negligenciadas em seus direitos como nos tempos de outrora. Porém, com a consolidação de algumas garantias e direitos adquiridos, no desenrolar das décadas, entende-se que o bem-estar da infância, na cidade de Criciúma, pode avançar ainda mais. Cabem aos sujeitos da cidade, especialmente os profissionais da educação, os quais se multiplicaram em vistas à demanda por atendimento às crianças, continuarem a escrita dessa história, a história da infância na Criciúma do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosemeri Henz. **Educação infantil e a experiência do CEI Tiquinho de Gente**. 2010. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIEHL, Zanandria Branco. **A criança pobre como justificativa para construção do jardim de infância “Casa da Criança”**. Criciúma 1945-1950. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CAMPOS. Sebastião Netto. **Uma biografia com um pouco de história do carvão catarinense**. Florianópolis: Insular, 2001.
- CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- COSTA, Marli de Oliveira. **Artes de viver: recriando e reinventando espaços – memórias das famílias de vila peraria mineira Próspera/Criciúma (1945-1961)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 1999.
- _____. A infância e as vilas operárias da CSN: Criciúma e Siderópolis-SC (1945-1960). In: CAROLA, Carlos Renato. (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina: Impactos sociais e ambientais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 1.
- DE BONI, Luis A. **Presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.
- FREITAS, Cláudia. Entrevista concedida à Marli de Oliveira Costa no ano de 2006.
- GONÇALVES, Teresinha Maria. Memórias do eldorado do carvão. In: CAROLA, Carlos Renato. (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina: Impactos sociais e ambientais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 1.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, (org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2000.

NASCIMENTO, Dorval do. Opulência e miséria nas cidades carboníferas de Santa Catarina. In: Carlos Renato Carola. (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina: Impactos sociais e ambientais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 1.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PIAZZA. Walter Fernando. **A colonização de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1994.

RABELO, Giani. As pedagogias missionárias das Pequenas Irmãs da Divina Providência na Vila Operária da Próspera – Criciúma/SC (1955-1957). In: Carlos Renato Carola. (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina: Impactos sociais e ambientais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 1.

_____. **Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX**. 2008. 414 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROQUE. Mathilde Dário. Entrevista concedida à Carine Roque Colombo, dia 25/01/2016.

TORETI, Rose Margareth Reynaud. **Creche pública em Criciúma: assistência e educação?** Criciúma: FUCRI, 1993.

VIRTUOSO, Irene dos Santos. Entrevista concedida à Tatiane dos Santos Virtuoso dia 25/01/2015.

VOLPATO, Terezinha Gascho. **Vidas Marcadas: trabalhadores do carvão**. Tubarão: UNISUL, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZANELATTO, João Henrique et al. Memória e trabalho: experiências de operários na capital do carvão. In: Carlos Renato Carola. (Org.). **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina: Impactos sociais e ambientais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 1.

O conceito de criança e infância é uma construção histórica e social, estabelecida em espaços e tempos diferentes. As mudanças ocorridas nas formas de organização das sociedades determinaram o conceito de infância. Desta forma, entender a concepção histórica de criança significa reconhecer que ela ocupou diferentes lugares na sociedade. Segundo Ariés (1978, p. 99), “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.”

A criança é um sujeito histórico, possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de uma maneira muito própria, precisando ser compreendida e respeitada a partir de suas singularidades. Além de ser lúdica, faz suas próprias construções, por meio do brincar, do encenar, do experimentar, do narrar, do questionar, do imaginar, do desejar, do aprender, do criar e do observar. É por meio da interação, que ela busca atribuir significados das experiências sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é um ser social que aprende significando e transformando valores culturais do seu ambiente, que a torna um sujeito criador e recriador de cultura.

A infância é entendida como um fenômeno concreto, material e imaterial, não como um acontecimento estático e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, a criança adquire novas formas de aprender o mundo, de modo a internalizar a cultura e as características externas, as quais passam a ser algo que lhe é próprio.

Entendê-la enquanto ser, seus modos de agir e pensar merece um olhar mais específico. Conforme Machado (1993, p. 62):

A criança é um ser que nasce e cresce interagindo num ambiente social, cujo pensamento e forma de agir são qualitativamente diferenciados do adulto. É também um ser individual: biológico e social, histórico e geográfico. Um ser que se constitui no presente, em atividade e desenvolvimento permanente, um cidadão com um lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce.

Na contemporaneidade, a criança ocupa um lugar na sociedade marcado por inúmeras transformações, as quais demonstram a busca pelo entendimento do pensar a criança e a infância. Segundo Fraboni (1998, p. 68):

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológica-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

Desta forma surgem as afirmações, as contradições, as inquietações e os desafios atuais da infância. Em consonância a Friedmann (2005, p. 19):

Reflete acerca dos problemas atuais da infância: crianças sem rotina, sem rituais de passagem, alimentadas com fast-food, com agendas superlotadas, que permanecem horas em frente à TV ou ao computador, que são precocemente alfabetizadas, sem tempo livre, que não convivem com a família, mas ao mesmo tempo, convivem com todos os problemas do mundo adulto [...], o que deveria ser considerado normal entre as crianças está sendo considerado doentio: chorar, pedir colo, falar sozinho, não parar quieto, ter medos irracionais, brincar, movimentar-se, se perder nos pensamentos, sonhar.

A contemporaneidade trouxe uma tarefa imprescindível, entender que o conhecimento e os diversos saberes implicam em um novo olhar para a sociedade e também para as crianças. Segundo Kramer (2003, p.95), “entende como necessário refletir sobre suas histórias de infância para que os adultos, pais e professores/as, reaprendam o valor do brincar.”

Afirma-se, no cenário contemporâneo a incorporação da ideia de criança ativa, capaz, construtora de conhecimento. Esta ideia em desequilíbrio traz a valorização das sensações particulares, o prazer individual e a satisfação de curta duração, provocados pelo consumismo da sociedade capitalista.

A mídia, por sua vez, apropria-se da imagem da infância potente em favor do consumo de mercadorias, as crianças são colocadas num lugar absoluto, na relação com os meios de comunicação, nas famílias, entre outros, quase como mini-adultos de novo. A exacerbação desta visão tem contribuído para certo isolamento da experiência das crianças e um distanciamento das relações com os adultos.

De acordo com Pereira e Jobim e Souza (1998, p. 38):

[...] crianças e adultos já não se misturam. Uma das principais consequências do movimento moderno de diferenciar crianças e adultos, foi afastar os adultos das crianças, isolando-as em espaços próprios. [...] Transformadas por nós [...] em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erráticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com ela.

As relações da criança com o adulto e seus impactos são marcadas pela violência praticada contra/por crianças, assim as contradições geradas levam à perda da autoridade por parte do adulto.

Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito, e ganha um novo status de modo a valorizar a capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo. Reconstituir o diálogo é um dos desafios dos profissionais da infância.

As famílias, na evolução das sociedades, não têm assumido uma posição adulta, e as crianças trazem consigo essa formação. De acordo com Kramer (2007, p. 18):

O reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel, pois parecem utilizar a concepção de infância como sujeito como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista e não se posicionarem. [...] os adultos tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não possui condições para isto e/ ou, não assumem o papel de adultos em situações nas quais se faz necessário, no momento em que as crianças precisam de tal postura.

A necessidade dos pais de sobrevivência e da modernidade de um sistema que lhes cobram e não lhes apontam saídas acabam terceirizando os cuidados e a educação das crianças. Desta maneira, às mudanças nas formas de organização da sociedade/trabalho exige o aumento do tempo de permanência das crianças nas instituições educativas, distanciando-as das relações de interações entre eles.

Diante dessas afirmações, contradições, inquietações e desafios, pensar a criança e suas infâncias na contemporaneidade propõe uma nova concepção de Educação Infantil, na qual os/as profissionais estejam empenhados em entender a singularidade da criança, as especificidades da infância e estar atentos para as novas configurações que estão surgindo em função das aspirações que a sociedade tem criado, pois são elas que configurarão todo o trabalho pedagógico desenvolvido. A reflexão do fazer pedagógico produz a diferença na educação da criança, para que atue de forma diferente, humana, autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da infância e ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A infância e sua singularidade. In: JEANETE, Beauchamp; Sandra Denise Rangel; Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC. SEB, 2007

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M^ª Isabel (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A Educação brasileira é regida por Leis, Estatutos, Resoluções e Diretrizes Curriculares, em níveis Nacional, Estadual e Municipal, as quais regulamentam o sistema educacional público e privado nos níveis escolares que compreendem a Educação Básica organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Ensino Superior.

A Educação Infantil, primeiramente, baseia-se na “Lei Maior” da Educação, conhecida por todos os educadores como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 29, anuncia:

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

Em 2013, a Lei nº 12.796 traz nova redação, a qual altera o cenário educacional infantil, conforme determina os artigos 1º e 31:

Art. 1º - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. [...]

Art. 31: A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei define, em seu art. 2º, que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Complementa o Estatuto, em seu art. 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Outro documento de base legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), organizadas pelo Ministério da Educação, publicada em 2010 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

No art. 3º, as DCNEIs definem que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas, 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 (Conselho Nacional de Educação, 2009).

O art. 4º das DCNEIs orienta que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CNE, 2009).

As DCNEIs apresentam vários indicadores, dentre eles, podem-se destacar:

- a) matrícula e faixa etária: É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam quatro anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam seis anos, após o dia 31 de março, devem ser matriculadas na Educação Infantil;
- b) a frequência, na Educação Infantil, não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental;
- c) as vagas, em creches e pré-escolas, devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Define, no art. 5º das DCNEIs, que a Educação Infantil será:

...] oferecida, em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituindo 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 (CNE, 2009).

Com fins a cumprir a legislação em relação à elaboração dos Planos de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma elaborou, juntamente com a comunidade escolar, e aprovou pela Lei nº. 6.514, em 1º de dezembro de 2014, o Plano Municipal de Educação 2015-2024.

O Plano possui 21 metas e 250 estratégias, sendo a Meta um, designada para a Educação Infantil, na p. 28, apresenta o desafio:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência deste documento, em consonância com o PNE. (CRICIÚMA, 2014).

Enquanto legislação municipal, o Conselho Municipal de Educação de Criciúma (COMEC) aprovou, em 2012, a Resolução da Educação Infantil, n.º 15, a qual fixa as normas para essa etapa da Educação.

O COMEC é responsável pela normatização da Educação Infantil privada e pública municipal de Criciúma e do ensino fundamental da rede pública municipal da referida cidade. Cabem aos Conselheiros do COMEC autorizar o funcionamento de instituições de Educação Infantil. Também é função do COMEC normatizar, deliberar, mobilizar, consultar e fiscalizar.

Recomenda-se aos gestores dos CEIMs o estudo da Resolução Municipal que normatiza a Educação Infantil, pois é um documento norteador, o qual trata sobre a proposta pedagógica, função dos profissionais da Educação Infantil, matrículas, espaços e outros.

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma, os profissionais da educação terão à disposição um documento inovador e direcionador, que complementará a base legal da Educação do município de Criciúma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências**. Brasília, DF, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA. Resolução nº 16/2012. **Normas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma**. Criciúma, SC, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.

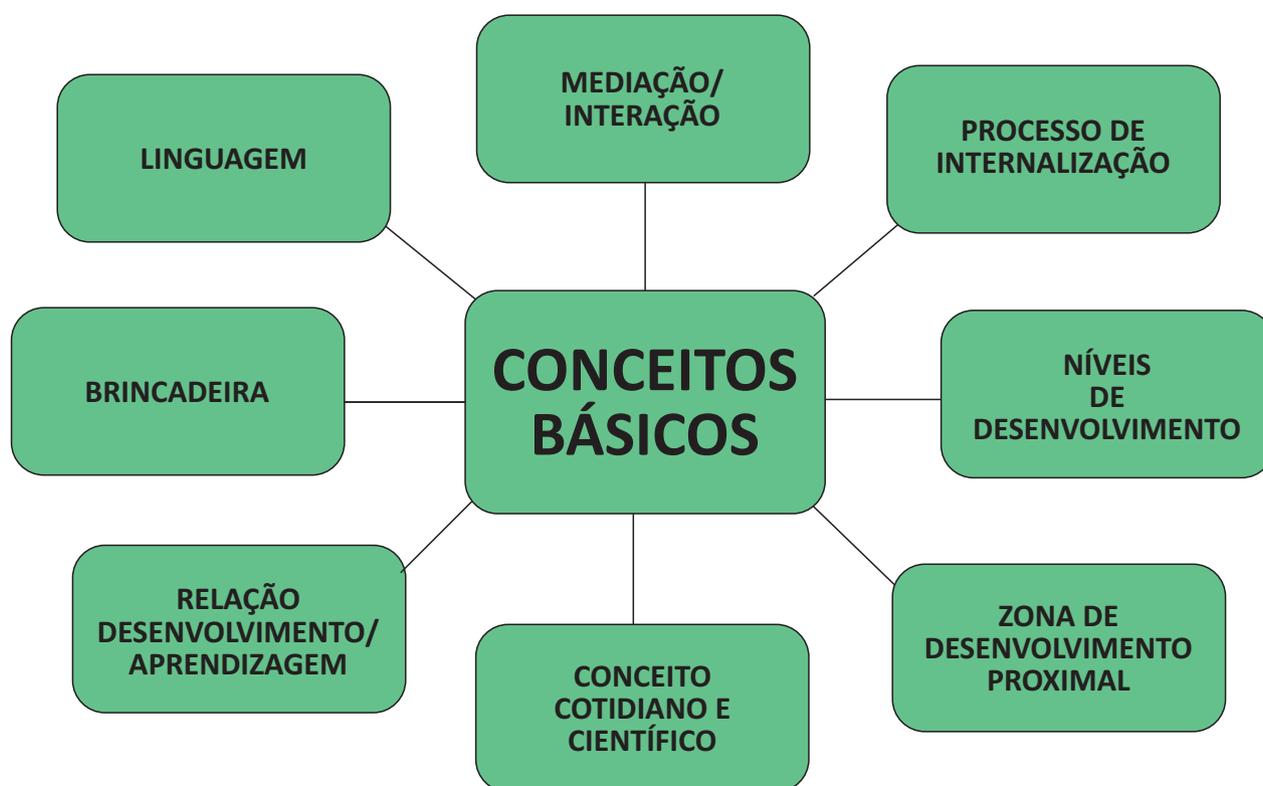
CRICIÚMA. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Lei nº 6.514, de 1º de dezembro de 2014. Prefeitura Municipal de Criciúma. Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. Criciúma, SC, 2015.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

A Rede Municipal de Educação de Criciúma tem como documentos orientadores as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a Proposta Curricular do Município.

Após inúmeras visitas de assessoria, conversas e reflexões com os/as profissionais, os/as gestores e equipe de coordenação pedagógica, conclui-se que a práxis não preconiza o que regem os documentos. Desta forma, apresentar-se-ão os conceitos essenciais da Educação Infantil, na perspectiva Histórico-Cultural:



Fluxograma 5-1: Conceitos Essenciais da Educação Infantil

**Alguns questionamentos surgem no cotidiano da prática pedagógica.
Como a criança aprende?**

Para Vygotsky (1991), a apropriação dos conhecimentos só acontece por meio da interação social/cultural da criança com o meio e de forma mediada. Nessa concepção, a criança é compreendida como sujeito concreto, histórico, cujos processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização ocorrem a partir do processo de mediação.

Quando isso acontece?

Desde o momento que a criança chega ao espaço educativo, todas as suas ações deverão ser mediadas pelo adulto, o qual deverá oportunizar as mais variadas interações.

É por meio das interações com o meio social que as crianças se desenvolvem. Com o auxílio dos adultos, elas passam a assimilar habilidades básicas, como sentar, falar, andar, comer com talheres, tomar água no copo, entre outros. Por meio das interações constantes com o adulto ou crianças mais experientes, desenvolvem processos psicológicos mais complexos.

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às culturas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura [...]. (REGO, 2004, p. 59).

Desta forma, com o acesso à cultura, por meio dos elementos simbólicos, elas constroem a sua interpretação de mundo real que as rodeiam num processo de humanização. Esta interpretação é mediada, isto é, só se constrói na presença do outro. Este outro pode ser tanto o adulto, professor/a, quanto os objetos que a rodeiam, como ferramentas, signos em especial, a linguagem.

É necessário dar ouvidos às múltiplas formas que a criança tem de se expressar!

Começa com o choro, gestos, balbucio, palavras, frases, contando fatos, cantando, pintando, desenhando...

O papel da linguagem foi enfatizado por Vygotsky (1998), como sistema simbólico que fornece os conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre a criança e o objeto do conhecimento. A linguagem é a matéria-prima do pensamento, por meio dela o indivíduo interage, inventa, participa, argumenta, ensina, aprende, narra...

No processo de mediação, ressaltam-se dois elementos básicos: o instrumento e o signo.

INSTRUMENTO	SIGNO
Regula as ações sobre os objetos, é um meio pelo qual a criança aperfeiçoa sua relação com o mundo.	Quando internalizado, a criança amplia suas ações sobre o instrumento (colher), atribuindo significações como: sua utilização (alimentação), insere qualidades (grande, pequena) e faz relações (está próxima, abaixo, entre outras).

Quadro 5-1: Processo de Mediação

É assim que, por meio dos signos e instrumentos, a criança interage com os outros e consigo mesma, internaliza o conhecimento e forma sua consciência. Por isso, pode-se dizer que a criança não é apenas ativa, mas interativa, pois constrói o seu conhecimento por meio das relações inter e intrapessoal.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

Desta forma, o processo de internalização, por parte da criança, nas interações que estabelece com o meio, envolve processos específicos com:



Nesse sentido, de acordo com Sarmiento, Rapoport e Fossatti (2008, p. 34),

[...] assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontecem no bojo da cultura, das práticas sociais, também o psiquismo humano se constrói a partir das relações sociais que o ser humano vai estabelecendo o decorrer da vida.

Vygotsky (1991) chamou as Funções Psicológicas Superiores (FPS) ou Processos Mentais Superiores, enquanto ações mediadas, ou seja, como ações construídas nas relações que os homens mantêm entre si e com a natureza. Esses processos tipicamente humanos são: memória, atenção voluntária, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, o uso da linguagem e seus níveis mais complexos.

Esse processo se dá a partir do conceito cotidiano ou espontâneo que tem origem nos confrontos de situações concretas ou ações mais imediatas, quando brinca só, necessitando da ação mediadora para transformar-se em conceito científico. Neste sentido, esta ação torna-se provocadora, investigativa, facilitadora, orientadora e pesquisadora, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento. Este processo é chamado de elaboração conceitual, isto é, a capacidade desenvolvida de pensar e exprimir as experiências.

Esta elaboração não se dá por meio de um treinamento mecânico, ou simplesmente pela transmissão, mas sim, pela interação estabelecida entre os tipos de conceitos e pela possibilidade que a criança tem de trabalhar em situações que privilegiem: a linguagem, o conhecimento, a riqueza de experiências e vivências e a plasticidade do próprio pensamento.

De acordo com Vygotsky (1991), existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, conforme segue:

REAL	POTENCIAL
<p>O desenvolvimento real é tudo aquilo que a criança consegue realizar sozinha, sem ajuda de ninguém, pois já possui um conhecimento consolidado a respeito do assunto</p> <p>Ex: engatinhar, andar, comer sozinha, entre outros.</p>	<p>O desenvolvimento potencial é quando a criança consegue realizar tarefas mais complexas, por instrução ou auxílio de um adulto, pela interação com as outras crianças por intermédio de algum objeto.</p> <p>Ex: a criança apóia-se nos mobiliários da sala para brincar.</p>
	
<p>foto 5-1: Criança bem pequena engatinhando Fonte: CEIM Profª Zelma Savi Nápoli/2016 - Rosemar De Nez</p>	<p>foto 5-2 : Criança bem pequena brincando Fonte: CEIM Profª Zelma Savi Nápoli/2016 - Rosemar De Nez</p>

Quadro 5-2: Níveis de Desenvolvimento

De acordo com Vygotsky (1991), a distância entre o que a criança já sabe fazer de forma autônoma, Zona de Desenvolvimento Real, e o que consegue com a ajuda dos outros, Zona de Desenvolvimento Potencial, é denominada de Zona De Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No entanto, deve-se levar em consideração que, de acordo com Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal não é algo intrínseco da criança, ela ocorre durante o processo de interação social.

Na perspectiva Histórico-Cultural, é o aprendizado que possibilita, orienta e estimula os processos de desenvolvimento. Por isso, conhecer a criança para planejar a intencionalidade, sem ater-se a idades limite torna-se muito relevante.

Desta forma, o/a professor/a necessita de envolvimento com as crianças, conhecer seu nível de desenvolvimento, realizar um diagnóstico que direcionará seu planejamento. Assim de forma a considerar as especificidades da vida das crianças pequenas e bem pequenas e seus contextos, faz-se desnecessário conteúdo pré-estabelecido por idade.

Neste sentido, o papel do/a professor/a é o de oportunizar esta aprendizagem, mediando a criança em sua relação com o meio. Então, tem-se um processo interativo entre aprendizagem e desenvolvimento, que ocorre em um contexto cultural, desenvolvendo-se com o auxílio dos mecanismos de aprendizagem propostos pelo/a mediador/a , professor/a ou outra criança. Compreender a realidade cultural das crianças é importante para que a mediação do/a professor/a torne-se significativa e construtiva, para isso, ela precisa ser vivenciada ou experienciada.



Foto 5-3: Primeiros passos
Fonte: CEIM Profª Zelma Savi Nápoli/2015

De acordo com Konder (1999, p. 83), conceitua-se o que é experiência e vivência:

Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga que se desdobra, como uma viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. Erlebnis é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos.

A partir das experiências e vivências, aos poucos, a criança toma consciência e compreende seus atos sobre o meio que a cerca. Neste momento, seus atos deixam de ser espontâneos e passam a ser sociais e históricos.

É por meio da experiência e da vivência no brincar que o/a professor/a interage, mediando o processo de aprendizagem das crianças.

Para Vygotsky (1998), a função do brinquedo é primordial, satisfazer algumas necessidades da criança. É por meio do brinquedo que a criança aprende a agir de forma cognitiva, satisfazendo suas necessidades, vivenciando situações imaginárias para atribuir significados ao mundo.

REFERÊNCIAS

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**. O marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectiva para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1997.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Psicologia e educação**: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Canoas: Salles, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

6 CUIDAR E EDUCAR: AÇÕES INDISSOCIÁVEIS

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

A criança é um ser completo e, na interação social, constitui-se como ser humano. Cuidar e educar significam compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos, como forma de proporcionar ambientes que estimulem e promovam a curiosidade, a criatividade, a concentração e a responsabilidade.

Cuidar e educar incutem (impregnam) a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as peculiaridades da infância. Assim, o/a profissional estará em permanente estado de observação e planejamento para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas. Cuidar e educar não ocorrem em momentos de maneira compartimentada, e sim, implicam em reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser ocorrem na sua integralidade.



Foto 6-1 e Foto 6-2: Práticas educativas
Fonte: CEIM Mario Pizzetti/ 2015

Gente curiosa

Soledad, de cinco anos,
filha de Juanita Fernández:

– Por que os cachorros não comem sobremesa?

Vera, de seis anos, filha de
Elsa Villagra:

– Aonde a noite dorme?
Dor-me aqui, debaixo da
cama?

Luis, de sete anos, filho de
Francisca Bermúdez:

– Deus vai ficar irritado
se eu não acreditar nele?
Nem sei como contar isso
a ele.

Marcos, de nove anos,
filho de Silvia Awad:

– Se Deus se fez sozinho,
como é que conseguiu
fazer as costas. (...)

Eduardo Galeano

Na Educação Infantil, não se propõe uma simples transposição do cuidado familiar para a instituição, mas procura-se garantir uma prática educativa que possibilite à criança fazer leituras da realidade e se apropriar de saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, o cuidado é um processo interativo, dinâmico, de presença, de envolvimento e de corresponsabilidade entre as crianças, a família e profissionais, onde ocorre uma troca de sentimentos, valores, conhecimentos e saberes.



Foto 6-3: Momento da refeição
Fonte: CEIM Profª Hilda Meller Justi / 2016 – Rosemar De Nez

Desta forma, as crianças descobrirão como ocupar um lugar singular no mundo, de modo a construir sua identidade e se diferenciar do outro. Dar-se-á de forma processual, por meio das interações estabelecidas com os adultos e com outras crianças, da imitação/ repetição, da exploração/ experimentação, do brincar, da afetividade/aconchego e dos cuidados básicos da saúde, alimentação, higiene e segurança. Conforme Galvão (1995), essa afetividade possibilita um diálogo ainda não-verbal, marcado por gestos, expressões e toques, os quais darão sentido às ações da criança.

Assim, o cuidado e as relações estabelecidas dos adultos com as crianças serão mediadores do seu desenvolvimento. Esses cuidados são marcados por aspectos afetivos, sociais e éticos, de modo a possibilitar a inserção dessa criança na cultura e, ao mesmo tempo, contribuir de maneira significativa para o seu autoconhecimento, o conhecimento do outro, o aprendizado do autocuidado, o conhecimento do seu corpo e a construção de suas identidades. Conhecer a si próprio e ao outro são condições fundamentais para o desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana, processos esses interligados e dependentes dos recursos afetivos, cognitivos e sociais presentes em cada indivíduo. De acordo com Boff (1999, p. 34),

O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo de ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano. Sem o cuidado ele deixa de ser humano. Se não recebe cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define-se, perde o sentido e morre.



Foto 6-4: Cuidados de higiene
Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/ 2015

Para educar, faz-se necessário que o profissional crie situações significativas de aprendizagem, com objetivo de desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, sobretudo, que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas.

Em todas as dimensões do cuidar e do educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo. (SANTANA, 2010, p.18).

Cabe mencionar que a referida temática envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, a afetividade de todos os responsáveis pelo processo, o qual se mostra dinâmico e em constante evolução. Para isso, precisa-se de profissionais que estejam comprometidos com a prática educativa, capazes de responder às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

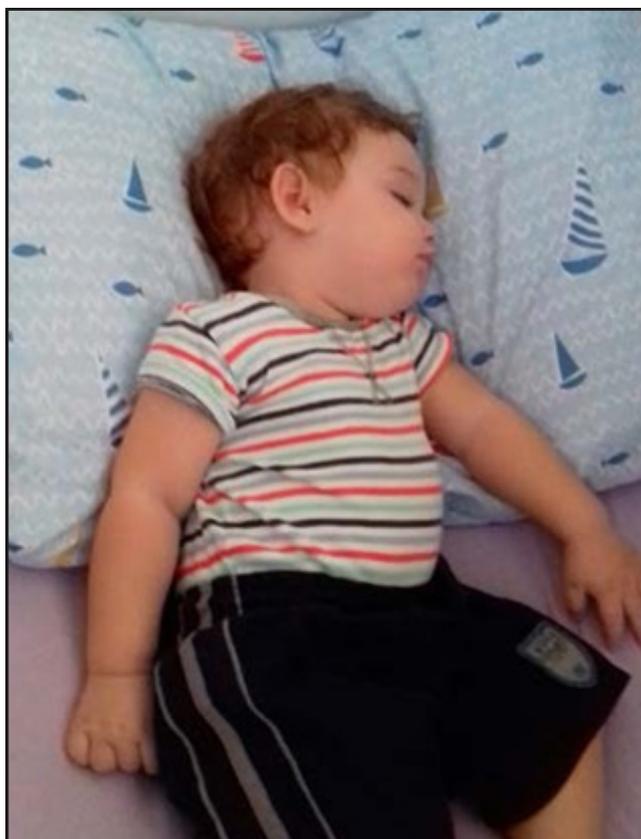


Foto 6-5: Criança bem pequena dormindo
Fonte: CEIM Mário Pizzetti/ 2015

A formação do/a professor/a de educação infantil deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil: o cuidar e o educar. O/a profissional precisa perceber que, desde bem pequenas, as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cerca, elas são curiosas e querem respostas a seus porquês. O trabalho deste profissional é organizar e orientar as experiências por elas vividas e trazidas de casa, para que, no seu cotidiano, elas possam desenvolver e construir seu próprio conhecimento.



Foto 6-6: Experiências de higiene
Fonte: CEIM Umberto Cesa/ 2016 – Rosemar De Nez

A Educação Infantil assume o papel de grande responsabilidade social, quando passa a ser considerada fundamentalmente importante para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.



Foto 6-7: Experiências de motricidade
Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/ 2015

A indissociabilidade entre o cuidado e a educação deverá ser a espinha dorsal do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil para que, deste modo, proporcionem práticas educativas e ações condizentes com as necessidades das crianças.

Nesta perspectiva, a função do cuidado não exclui o ato de educar. A articulação de ambas as práticas ocorrem simultaneamente aos processos de compreensão do mundo e de si mesma, desenvolvendo as capacidades e habilidades, contribuindo para a formação das crianças em seu processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano, compaixão pela terra. Vozes: Petrópolis, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CONTAGEM. Minas Gerais. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. **Cadernos de Educação Infantil:** orientações para elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. Contagem, 2007.

GALEANO, Eduardo. **Bocas Del Tiempo.** Buenos Aires: Catálogos, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. “Um abraço negro” afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org). **Modos de cuidar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (coleção A cor da cultura, v. 5).

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

O trabalho desenvolvido nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil na Rede Municipal de Criciúma segue as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil desde 2016 e, com a aprovação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normatizador que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para a formação integral da criança. O estado de Santa Catarina ressignificou seu currículo à luz da BNCC, em regime de colaboração entre estados e municípios. Dessa forma, cabe ao município de Criciúma trilhar o caminho para se apropriar do documento estadual e, para isso, faz-se necessário revisitar o documento do município, adaptando-o à sua caminhada de trabalho e a realidade local.

Mesmo referenciada pelas legislações que já asseguravam o direito Constitucional de um currículo com base nacional comum (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI; Base Nacional Comum Curricular - BNCC), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma foram analisadas para reafirmar o compromisso com as competências e as diretrizes da BNCC, bem como o intuito de garantir a equidade na aprendizagem desde a primeira etapa da Educação Básica.

O documento atual é resultado da reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma, realizada em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense, entre os meses de maio a novembro de 2019, juntamente com os profissionais envolvidos na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação que se inscreveram no Processo Seletivo Simplificado da Reformulação do Currículo Escolar da Rede Municipal de Educação de Criciúma - Edital N.º 01/2019, de 13 de março de 2019 e a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Por se entender que um currículo se efetiva na prática, com a ação dos envolvidos, e por se considerar necessária comunhão de ações entre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições e a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal, a qual auxilia a fazer as devidas articulações curriculares, foi realizada a leitura dos documentos norteadores já existentes e, feitas as análises comparativas entre o que está apresentado na BNCC em relação aos Direitos de Aprendizagem e aos Campos de Experiências, as habilidades e competências.

Ao analisar a organização dos quatro Campos de Experiências e Vivências de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma, estabeleceu-se a necessidade de legitimar uma organização para desenvolver a práxis, por meio dos cinco campos de experiências apresentados pela BNCC, campos estes desenvolvidos a partir do artigo 9º das DCNEI, para constituírem uma forma de organização curricular adequada ao período que compreende a Educação Infantil, pois integram as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos que fazem parte do nosso patrimônio cultural.

Estabelecer tal organização curricular, demandou a (re)elaboração das sugestões de objetivos de experiências de aprendizagem presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil desde 2016 e, para isso, coletivamente foi pensado sobre como é o espaço escolar e o que se quer garantir às crianças para que usufruam dos direitos de aprendizagem.

A partir dessa apreciação e da compreensão das propostas da BNCC para a Educação Infantil, já em consonância com o currículo definido para a rede em 2016, foram diagnosticadas as alterações e adequações necessárias para que o documento contemple: a relação do cuidar e educar, tão imprescindível para a construção dos saberes; a constituição do sujeito; da aprendizagem e do desenvolvimento; compreendendo que espaço e tempo vividos pela criança necessitam de intervenções responsáveis do docente, pois estruturam as brincadeiras e as interações, favorecendo a imaginação e a espontaneidade, garantindo ambientes que validem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), legitimados pela BNCC.

Muito recentemente a perspectiva de formação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil, passou a ser considerada como concepção pedagógica, vinculando o educar e o cuidar nesta etapa importante do desenvolvimento humano. Dessa forma, o intuito da escrita deste capítulo é pontuar que a Educação Infantil que se pretende trabalhar, levando em consideração o proposto pela BNCC, considera a centralidade dos sujeitos da aprendizagem. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação reconhece e valoriza a Educação Infantil e as especificidades de cada etapa como imprescindível para a formulação e implementação do Projeto Político Pedagógico, reconhecendo a infância como um tempo-espaço em que a criança é reconhecida como protagonista e produtora de cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 23 ago. 2019

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, Brasília: MEC/ SEB, 2010.**

_____. **Referenciais Nacionais para a Educação Infantil**, volume 3. Brasília 1998, disponível em: <http://portal.mec.gov.br?seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 12 ago. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação, Brasília 1996, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. BRASIL. Lei no 11.274, 6 ... **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. pdf> Acesso em 12 de ago 2019

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma: a criança como protagonista da aprendizagem**. Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é documento normativo e aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o §1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil-DCNEI, as Interações e as Brincadeiras configuram-se como Eixos Estruturantes da Educação Infantil que devem assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, elencados pela BNCC com o objetivo de nortear o trabalho dos profissionais com intencionalidade educativa, pois demonstram com clareza qual os saberes necessários às crianças durante seus percursos ao longo da Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

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

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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

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

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Assim os cinco Campos de Experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e, 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, constituem uma organização curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes.

O conceito de experiência reconhece que a educação das crianças se faz pela promoção de práticas sociais e culturais criativas e interativas, onde toda criança tem o ritmo de ação e sua iniciativa respeitados, assim os Campos de Experiências representam as vivências pelas quais as crianças expressam e interagem nas diversas situações que promovem a exploração, a imaginação, a pesquisa, a expressão, o movimento e a descoberta.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

A partir dos Campos de Experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que representam compromissos que as Instituições de Educação Infantil e os profissionais devem assumir com e para as crianças, estruturando contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens.

Este documento apresenta assim, em cada Campo de Experiência os objetivos analisados e estruturados a partir do documento referência, para subsidiar a efetivação das práticas educativas e acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento infantil. O texto introdutório de cada campo de experiência foi disposto utilizando-se a versão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma de 2016, constando o embasamento teórico para elucidar o sentido e a finalidade das metodologias que vão consolidar aprendizagens e desenvolver habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 08 nov. 2019

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma: a criança como protagonista da aprendizagem**. Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016.

9 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

O movimentar-se é uma necessidade das crianças, pois elas precisam correr, tocar, explorar tudo o que as cerca.

O movimento das crianças, diferente do que muitos pensam, quando o relacionam com bagunça e descontrole, coloca-se como ponto de partida para a organização e sistematização do conhecimento, oportunizando-as a falar, relacionar, arriscar, avaliar, lidar com frustrações e reconhecer conquistas.



Foto 9-1 e Foto 9-2: Brincar na natureza
Fonte: CEIM José Macarini / 2015

Na Educação Infantil, no que diz respeito ao movimento, deve se levar em consideração a totalidade da criança, para a qual não se podem restringir padrões motores pré-estabelecidos, mas sim, pensar no seu desenvolvimento integral, tendo um olhar para as emoções, sentimentos, pensamentos, expressões, dificuldades, facilidades, vontades e expectativas.

A criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação no processo interativo, isto significa que o movimento é a matriz da aprendizagem.



Foto 9-3: Dançar

Fonte: CEIM João Locatelli/2016 – Rosemar De Nez

Percebe-se a necessidade da criança agir e interagir para compreender, expressar e transformar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra.



Foto 9-4: Brincar

Fonte: CEIM João Locatelli/2015

Desta forma, o desenvolvimento do movimento visa à expressividade corporal; a relação com o outro pelo movimento; a descoberta do próprio corpo, suas capacidades físicas, limites e potencialidades; a relação do corpo no espaço e tempo; a construção da identidade; o desenvolvimento nos aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo e social, entre outros.

Para tanto, o movimento pode ser desenvolvido, por meio de propostas lúdicas, respeitando cada faixa etária e priorizando o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças, de forma que possam agir cada vez mais com autonomia. Esta proposta será organizada num processo contínuo e integrado, o qual envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança, sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os

diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra.



Foto 9-5: Corda bamba
Fonte: CEIM Profª Francisca De Luca Furtado

Trabalhar com o movimento pressupõe ir muito além do deslocamento do corpo no espaço, pois permite à exploração e a descoberta do meio, a expressividade, a comunicação com o outro e a interação com práticas histórico- culturais.

O individual e o social, neste processo, merecem destaque, pois cada um busca, por meio do movimento, adquirir cada vez mais o controle do próprio corpo e, simultaneamente, a percepção do corpo do outro nas relações estabelecidas.

Desta forma, é fundamental possibilitar que as crianças realizem escolhas, decidindo junto com o/a professor/a, com quem, onde e como querem e precisam viver e expressar suas ações. Somente assim, o ser humano reconhece-se nos processos de construção do conhecimento. Além disso, as crianças aprendem quando indagam, pois expressam sua curiosidade.

Verbo Ser

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser.

Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser. Vou crescer assim mesmo.

Sem ser esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

9.1 CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento, de modo a buscar a vida num determinado tempo histórico e cultural. Então, eleger a corporeidade como um dos critérios para o conhecimento

da Educação Física, na educação institucionalizada, predispõe a tentar superar a dicotomia histórica presente na educação entre conhecimento sensível e conhecimento racional.

A noção de corporeidade abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológica-cultural e expressa à unidade do ser no mundo. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física. (NÓBREGA, 2005, p. 80).

O processo de conscientização, de afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido de pertença de humanização, nada mais é do que a leitura do corpo. Isto deve ocorrer de maneira adequada, é um dos propósitos da Educação Infantil, mediante a presença da Educação Física, evitar a utilização banal do conceito de corporeidade.

A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve trabalhar convivências de saúde, de bem-estar, de desenvolvimento de capacidades orgânicas, mas deve tornar mais amplo seu campo de referência, abordando questões de ética e estética do movimento, de beleza e harmonia de gestos, de possibilidades de identidade do ser humano com a sua cultura.



Foto 9-6: Desenhar a colega
Fonte: CEIM Casseiro Potrikus/2015

Destaca-se a ludicidade, na prática pedagógica de todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Infantil, que propicia a liberdade da ação, a mudança das regras de determinado jogo, busca de novas possibilidades de solução de problemas, a realização dos desejos, a cooperação, a aceitação e o respeito.

As crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços, na instituição?

Meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive, futebol?

As crianças bem pequenas têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos?

São organizadas com as crianças brincadeiras de roda que se aprendem quando se é pequeno?

9.2 A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A motricidade é resultante das heranças biológicas e sócio-histórico-culturais. Isto significa que as capacidades e as habilidades motoras dos indivíduos são resultantes de um processo de aprendizagem que ocorre, em um tempo e um lugar determinado (histórico) e de um processo acontecido em um determinado grupo social, produtor de cultura. Implica também na intencionalidade e, portanto, é produtora e portadora de significados.

Quando a Educação Infantil não leva em consideração a motricidade da criança, pode-se ter uma educação que impeça a liberdade das ações corporais, propiciando uma educação voltada para as crianças ideais, as quais devem ser transformadas, o mais rápido possível, em adultos produtivos, e não em crianças reais.

A criança real ri, corre, conversa, faz barulho, incomoda, é bondosa e maldosa, é amorosa e perversa, enfim, é criança, e, como tal, exercita sua motricidade o tempo todo na descoberta do mundo.

Na Educação Infantil, o brincar significa mais do que um simples exercício, pois se mostra como um componente crucial do desenvolvimento, à medida que, por meio das brincadeiras, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracassos. Vygotsky (1994) interpreta o brincar como um meio pelo qual ocorre a aprendizagem de regras. A criança cria uma situação imaginária e, ao vivenciá-la, faz isso com as regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras.

9.3 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução da arte de se movimentar, recorrendo ao jogo, é elemento fundamental para a ação desse conhecimento, junto à Educação Infantil. O jogo traz prazer ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros. Para isso, a prática mais adequada para cumprir esse papel é a ludicidade. Quando as crianças precisam realizar um jogo coletivo, cuja solução de problemas requer cooperação, isto demanda tentativas, diálogos entre todos/as os/as envolvidos/as, fatores estes que desenvolvem consciência sobre a habilidade de cooperar.

A importância do jogo para a criança na Educação Infantil, considerando que ele, mesmo quando mais à frente, atinge o status de esporte, nunca deixa de ser jogo. Mostrando melhor esta interdependência de jogo/esporte, Scaglia (2005) lembra que, no brincar de rebater bolas com os pés, pode ser encontrado o esporte futebol e que, no futebol, ocorre a brincadeira jogo de rebater bolas com os pés.

No jogo, há a fantasia e o risco, propiciando o prazer de jogar. O que uma criança mais gosta de fazer, se isto lhe for permitido? Provavelmente, jogar das mais variadas formas possíveis e imagináveis. Utilizar o jogo como instrumento do ato educativo é oferecer à criança uma forma de aprendizado diversificada utilizando suas variedades, tais como: os rítmicos, de nomeação, de manipulação, corporais, entre outros.

É fundamental que o jogo seja tematizador de aprendizagens, tenha um fim em si mesmo e seja um espaço fecundo para a formação da inteligência criativa.

As dramatizações realizadas pelas crianças também fazem parte do jogo e propiciam a ampliação da construção dos enredos, a criação das próprias histórias nas quais caracterizações de personagens podem ser discutidas quanto ao aspecto da voz, da indumentária, do cenário criado e de outros.

Outra alternativa é conciliar a música com o teatro. Aquela dramatização das crianças pode ganhar outros significados, se for escolhida uma trilha sonora ou se ganhar uma sonoplastia. Uma chapa de radiografia,

por exemplo, pode reproduzir o som de trovões, provocando um tom de suspense e enriquecendo o enredo da brincadeira. Ainda, é possível utilizar cocos para imitar a marcha de um cavalo e sementes para reproduzir o som das águas. Buscar na natureza, experimentar objetos e os sons que eles produzem podem ser interessantes propostas que estimulam a produção de sons e a pesquisa de ritmos, além de valorizar a imaginação, a organização e o planejamento das crianças.

Organizar o tempo e o espaço para possibilitar experiências e conhecimentos ou rotinizar formas de controle da ação das crianças, pensar no corpo e no movimento é, também, estar atento a um processo de formação humana em que se possa expressar, de forma autônoma, consciente e criativa. Vive-se diante do desafio permanente de pensar como se pode organizar os tempos e os espaços, nas instituições, de forma a ampliar a sensibilidade, as relações e enriquecer as percepções do mundo. Uma possível estratégia para superar esse desafio pode ser partilhar com as crianças de um sem fim de histórias, de músicas, de contos, de brincadeiras de faz-de-conta, de casinha, de festas populares, da riqueza de nosso folclore, assim como outros. Não basta apenas escolher para as crianças e convencê-las a fazer, mas envolvê-las no processo como protagonistas.

Os/As profissionais que trabalham com crianças não podem fugir de tais reflexões. A música, a dança, o teatro, o jogo, assim como as brincadeiras, revelam possibilidades muito maiores do que disciplinar corpos, trazem contribuições mais interessantes do que deixar as crianças mais calmas, menos agressivas e, em melhores condições, para frequentar a Educação Infantil.

9.4 O FAZER PEDAGÓGICO DO/A PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O/A profissional de Educação Física deverá sistematizar um corpo de conhecimentos, os quais completam-se na aprendizagem com o cotidiano, o que, de certo modo, incidirá nas suas intervenções a serem praticadas na realidade. Com isso, ele/a assume um papel de mediador/a do conhecimento, responsável pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É preciso renovar sua prática pedagógica, buscando dar significado a todas as atividades que a criança realiza, oferecendo diversas oportunidades de brincadeiras.

As atividades de Educação Física não devem ser oferecidas às crianças unicamente como um espaço de aceleração do desenvolvimento motor, mas sim, como oportunidades de brincadeiras que desenvolvam suas habilidades motoras fundamentais. É preciso que o/a professor/a responsável por esta tarefa conceba a criança com a própria construção histórica, considerando todas as experiências vividas por ela, dentro e fora da instituição.

Dessa forma, o/a profissional precisará conhecer as fases do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, para que consiga compreender o comportamento infantil. Suas interações com a criança podem ser mais eficientes à medida que o/a profissional reconheça o que ela sabe e como ela compreende o que está sendo ensinado, além de identificar os potenciais que a criança expressa nos momentos de exploração de movimentos.

Quando o/a profissional propõe uma vivência desafiadora à capacidade da criança, ou seja, uma experiência dada em forma de situação-problema, permeada pela ludicidade, com certeza, ela será estimulada a buscar sua superação, pois demonstrará maior interesse de participação.



Foto 9-7: Desafios

Fonte: CEIM Prof^a Vandete Nunes Lima/2016 – Rosemar De Nez

Um/a profissional criativo/a é aquele/a que busca diversificar seus encontros com as crianças, proporcionando sempre situações diferenciadas para elas vivenciarem: o ambiente, os materiais, as músicas, os ritmos, as brincadeiras, os jogos, as danças, as dramatizações, as indumentárias e as combinações de movimentos.

Os/As profissionais de Educação Física, na Educação Infantil, não são ilhas, sendo assim, necessitam de momentos que propiciem a dialética e oportunizem a construção do planejamento coletivo. O planejamento deverá ser pautado em um projeto que nasce da necessidade da turma, em que registrarão os avanços das crianças. Desta forma, o registro servirá de subsídio para a avaliação descritiva da aprendizagem e desenvolvimento.

9.5 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

1. Reconhecer progressivamente o próprio corpo e sua auto imagem em brincadeiras, no uso do espe-lho e na interação com os outros.
2. Expressar-se, com gradativa autonomia, por meio de variados gestos e em ritmos diversificados.
3. Ampliar a consciência corporal, explorando o corpo e o ambiente em situações concretas, conhe-cendo suas potencialidades e limites.
4. Ampliar experiências sensoriais, expressivas e corporais.
5. Conhecer o próprio corpo na sua integralidade, construindo gradativamente sua imagem mental.
6. Dominar a posição sentada, tonificando sua musculatura.
7. Engatinhar em diferentes espaços.
8. Dominar a posição de pé, percebendo os movimentos necessários dos pés para andar.
9. Ampliar gradativamente o controle sobre o próprio corpo e seus movimentos.
10. Construir a autonomia de movimentos, gestos e ações corporais.
11. Adquirir noções básicas de segurança, de saúde, higiene e autocuidado.
12. Apropriar-se dos elementos básicos de algumas das manifestações da cultura corporal de movi-mento e do patrimônio cultural relacionado ao corpo (como jogos, danças, brincadeiras, ginásticas, esportes, atividades circenses, teatro, entre outras).
13. Manusear e explorar sensorialmente objetos e materiais diversos (morder, olhar, cheirar, ouvir, degustar, amassar, rasgar, picar, embolar, enrolar, recortar, colar, entre outros).

14. Explorar as várias possibilidades dos materiais e objetos no espaço (pegar, encaixar, empilhar, puxar, segurar, enfileirar, agrupar, chutar, arremessar e outros).
15. Explorar as várias possibilidades do corpo no espaço (sentar, arrastar, engatinhar, rolar, ficar em pé com apoio, andar, correr, pular, saltar, rodar, dançar, marchar, subir escadas, ultrapassar obstáculos, passar dentro, equilibrar-se, abraçar, esconder, passar por circuitos, túneis, trilhas, entre outros).
16. Imitar movimentos.
17. Fazer mímica.
18. Produzir sons.
19. Expressar sentimentos e sensações.
20. Reconhecer e identificar as diferentes partes do seu corpo e dos corpos dos outros.
21. Reconhecer e interagir com sua própria imagem no espelho.
22. Relaxar o corpo, ouvindo músicas de vários repertórios.
23. Identificar e comparar semelhanças e diferenças corporais.
24. Alimentar-se com progressiva autonomia, degustando diferentes alimentos.
25. Desenvolver progressivamente o controle dos esfíncteres.
26. Dançar de acordo com suas possibilidades, acompanhando diferentes ritmos.
27. Brincar de faz de conta.
28. Experimentar fantasias, roupas diversas, enfeites e adornos.
29. Brincar em atividades coletivas (em rodas, de perseguição, entre outras).
30. Dominar diferentes formas de deslocamentos com o uso meios de transporte (velotrol, triciclo, bicicleta, carrinho, entre outros).
31. Brincar com os aparelhos e objetos disponíveis (cordas, colchões, bolas, bancos, elásticos, petecas, raquetes, entre outros).
32. Despir-se e vestir-se com progressiva autonomia.
33. Construir brinquedos diversos, utilizando diferentes materiais.
34. Representar o próprio corpo e o corpo dos colegas e adultos da instituição por meio de desenhos, modelagem, músicas, entre outros.
35. Conhecer e explorar o entorno escolar (parques, praças, lojas, supermercados, centros culturais, entre outros), com segurança e autonomia.
36. Dramatizar, produzir e apresentar representações teatrais (de personagens, de fantoches, de sombras, de vara, de máscaras), fazendo cenários, figurinos, sonoplastia, entre outros.
37. Ampliar suas habilidades de manipulação (pegar, lançar, rebater, chutar, fazer nós, e laços, amarrar, fazer movimentos de pinça, entre outras).
38. Desenvolver os equilíbrios estático e dinâmico (ao andar, ficar parado, ao correr, ao saltar, entre outros).
39. Ampliar as habilidades de ritmo, resistência, agilidade, força, velocidade e flexibilidade corporal.
39. Perceber os sinais vitais do corpo e algumas de suas alterações (na respiração, nos batimentos cardíacos, entre outros), durante as práticas de diferentes atividades.
40. Desenvolver a coordenação motora fina, adquirindo, de forma gradual, controle para desenhar, pintar, folhear livros, rasgar, entre outros.
41. Desenvolver a coordenação motora ampla, adquirindo, de forma gradual, controle do próprio movimento, aperfeiçoando suas habilidades motoras.
42. Localizar pontos de referência em seus deslocamentos, iniciando, assim, a construção de noções de proximidade e direcionalidade, deslocando-se com segurança nos espaços.
43. Adquirir noções de direção, como acima, abaixo, ao lado, frente e atrás.
44. Adquirir noções de distância (longe, perto, longo, curto, entre outras).

45. Estabelecer relações espaciais, percebendo a posição de objetos e de outras pessoas em relação a si próprio.
46. Identificar os diferentes espaços que frequenta, localizando-se neles e deslocando-se com autonomia.
47. Aprender a brincar e a conviver com adultos e crianças, ampliando, gradativamente, suas ações, independentes na escolha de espaços e brinquedos.
48. Ampliar sua compreensão do mundo e sua cultura, por meio das brincadeiras e interações.
49. Expressar sentimentos, desejos, ideias, por meio das brincadeiras e interações.
50. Estabelecer relações com o outro, exercitando sua capacidade de decisão e negociação, de forma dialogada e com respeito, por meio das brincadeiras e interações.
51. Explicar com progressiva autonomia as características das manifestações da cultura corporal (jogos, brincadeiras, atividades circenses, danças, esportes, entre outras) para outras pessoas (crianças, jovens e adultos).
52. Criar jogos e brincadeiras.
53. Construir e/ou adaptar regras em jogos e brincadeiras.
54. Compreender e respeitar combinados relacionados aos diversos jogos e brincadeiras (inclusive sobre à utilização de brinquedos).
55. Brincar com máscaras, fantasias, bonecos, carrinhos e brinquedos construídos, ou não, pelas próprias crianças.
56. Brincar com materiais estruturados e não estruturados (terra, graveto, pedras, água, entre outros elementos da natureza).
57. Fazer construções a partir de objetos diversos (sucatas, pedaços de madeira, tampas, objetos industrializados, entre outros).
58. Compartilhar objetos durante as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Menino Antigo**. Boitempo II. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PICCOLO, V.L.N. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

SCAGLIA, A. O futebol e as brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J.B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Editores Associados, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

10 CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Silvana Alves Bento Marcineiro

Desde o nascimento, a criança bem pequena tem a capacidade de ouvir e emitir vários sons, mas sem a intenção de comunicar-se. Sua interação com o meio é, nesse período, movida por fatores biológicos e instintivos.

À medida que os primeiros sons das crianças bem pequenas são estimulados pelos adultos, os quais encontram sentidos em balbucios e sílabas soltas como um “ma-ma” entendido como mamãe, o “a-a-a” como água e outros tantos significados que são atribuídos aos sons e aos gestos, pela língua utilizada por aqueles que o rodeiam. Assim, as crianças apropriam-se, progressivamente, dos modos de comunicação próprios da cultura na qual elas estão inseridas.



Foto 10-1 e Foto 10-2: Interagir e comunicar-se
Fonte: CEIM Benevenuto Guidi/ 2016 – Rosemar De Nez

As crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais expressivas que, em profusão, anunciam o mundo. Portanto, somente na interação, quando os signos e significados culturais são internalizados, inicia uma relação entre linguagem e consciência.

Para Vygotsky (1996), a linguagem é matéria-prima para o pensamento e constitui das funções mentais superiores, ou seja, as atividades mais complexas e elaboradas, como as capacidades de planejamento, de memória voluntária e de imaginação. Segundo ele, pensamento e linguagem inter-relacionam-se, possibilitando que, num dado momento do desenvolvimento humano, a linguagem torne-se intelectual e o pensamento verbal.



Foto 10-3: Lavar as frutas

Fonte: CEIM Mário Pizzetti/ 2016 – Rosemar De Nez

As crianças começam, então, com palavras, representando mentalmente o mundo ao seu redor por meio de conceitos. Passam, ao mesmo tempo, a transformar o pensamento em palavras, isto é, começam a verbalizá-lo. Nomeiam objetos, pessoas, animais, mesmo de uma forma que só as pessoas que têm maior convívio com elas compreendam, pois ainda estão em desenvolvimento de sua capacidade de articular e emitir a combinação de sons da língua. Nesta etapa, aparecem as palavras, frases, por meio das quais começam a expressar ações “dá”, “bôoo”, “qué”, entre outras.

Nesse momento, o pensamento torna-se verbal e a fala, racional. A criança descobre, difusamente, que cada coisa tem seu nome. A fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. Em conformidade a Vygotsky (1996), os significados das palavras são formações dinâmicas, que se modificam e evoluem à medida que a criança se desenvolve, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

A criança

é feita de cem.

A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e falar.

Cem sempre cem modos de escutar
de maravilhar e de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos de fazer
sem a cabeça de escutar e não falar

de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: de descobrir que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que o cem não existe.

A criança diz:

ao contrário as cem existe.

Loris Malauzzi



Foto 10-4: Contatos com a literatura
Fonte: CEIM Umberto Cesa/ 2016 - Rosemar De Nez

É por meio da linguagem que se compartilham conhecimentos, valores, regras de conduta, experiências adquiridas pelos sujeitos ao longo da história, entre tantas outras coisas. A linguagem é responsável pela formação da subjetividade, ou seja, é pela linguagem que os seres humanos constituem-se como seres humanos, participantes da cultura na qual estão inseridos. A capacidade de adquirir uma língua institui uma das singularidades do ser humano.



Foto 10-5: Fantasias e palco
Fonte: CEIM Gardina Minatto Cechinel/ 2016 – Rosemar De Nez

A tradição oral e as interações com seus pares e com os adultos são as principais formas das crianças de zero a três anos firmarem a sua identidade cultural. Por meio das cantigas, cantos, acalantos, danças, filmes, brincadeiras, contos e outras linguagens lúdicas e expressivas, a criança pequena formará suas raízes culturais e fortalecerá seu afeto por si mesmo, pelos outros, pelo mundo e pela vida em comunidade.



Foto 10-6: Roda
Fonte: CEIM Cassemiro Potrikus/ 2015

As crianças utilizam várias linguagens para se comunicarem e, em virtude disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma subsidiará que, por meio da brincadeira, os processos de criação da criança, a fim de terem oportunidades para debaterem, exporem ideias, argumentarem, criticarem, relacionarem-se com os outros e, deste modo, conhecerem formas antigas e inventarem novas maneiras de representação do mundo.

Na Educação Infantil, a criança está em processo de desenvolvimento da linguagem, portanto, é o momento de possibilitar experiências e vivências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita.

Faz-se necessário entender como ocorre este complexo processo para que sejam realizadas intervenções necessárias à aprendizagem das crianças. Entender a maneira como as crianças relacionam-se com o mundo, com a cultura, tudo o que as pessoas criaram: a língua, as diferentes linguagens, os hábitos e costumes, os objetos e os instrumentos que utilizam as ciências e as técnicas, as formas de pensamento, os valores, descobre-se que a criança, ao aprender algo, atribui um sentido ao objeto. Assim, faz-se necessário estar atento ao sentido que se leva às crianças a atribuir àquilo que a elas é apresentado. Especialmente, quando se trata de um instrumento importante como a escrita, com implicações profundas para o desenvolvimento de quem se apropria dela.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. (BORBA, 2009, p. 67)



Foto 10-7: Brincar com fantoches
Fonte: CEIM Benevenuto Guidi/2016 – Rosemar De Nez

Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, a criança enfrenta o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Na interação com os diferentes signos e com os conhecimentos que circundam a esfera social, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências, os quais deverão ser valorizados pelo/a professor/a.

Você, professor/a, deve estar se perguntando: como é possível trabalhar a linguagem escrita na educação infantil?

Primeiramente, é fundamental priorizar o tempo com brincadeiras, fantasias e as culturas infantis, dedicando-se ao faz-de-conta, a ouvir e contar histórias, manusear livros, gibis, como também diversos gêneros textuais. Vivenciar experiências significativas que encantem, exercitem as expressões por meio de múltiplas linguagens, formando as bases necessárias à aprendizagem da escrita.

Com isso, descobre-se que o modo de apresentar a linguagem escrita para as crianças, de forma a torná-las leitoras e produtoras de texto, é o contrário do que se faz até agora: ao invés de apresentar as letras para depois formar sílabas e, conseqüentemente, formar palavras e, apenas textos, primeiro, são apresentados textos, para mais tarde destacar as palavras e apenas no final do processo chegar às letras e sílabas. Em outras palavras, a escrita é utilizada em sua função social e, posteriormente, apresenta-se seu aspecto técnico.



Foto 10-8: Todos contra a dengue
Fonte: CEIM Cassemiro Potrikus/ 2015

Somente depois que as crianças tiverem bastante convivência com a escrita e a leitura efetuada pelo/a professor/a, assim como entenderem, por meio dessa experiência de convivência com os textos lidos e escritos, pelo manuseio de livros e gibis, pelo testemunho de atos de leitura e escrita, qual a função da leitura e da escrita, inicia-se o ensino dos aspectos técnicos do idioma.

Compreendido esse processo, é possível perguntar-se:

Como se pode iniciar o processo de leitura e escrita na educação infantil?

Vygotsky (1996) estabelece algumas diretrizes para o processo de aprender a ler e a escrever, o qual é indispensável à criança. Como se faz isso? A partir das vivências, nascem as necessidades. Desta forma, a melhor maneira de oportunizar o aprender a ler e a escrever nas crianças é utilizar a escrita junto com elas, em situações reais em que essa modalidade seja realmente importante: corresponder-se com alguém distante, escrever, junto com as crianças, os bilhetes para os pais, escrever, em conjunto com a turma, as regras de convivência e retomar diariamente a leitura desses combinados, manter, em conjunto com a turma, um diário do que acontece na instituição, são apenas alguns exemplos de como realizar experiências de leitura e escrita com as crianças. Assim, elas percebem a relação entre a escrita e a fala, quando vivem a situação de autoria individual ou coletiva. O/a profissional da Educação Infantil será o/a escriba e os autores, as crianças, as quais expressarão e comunicarão os seus desejos.



Foto 10-9: Produção de texto coletivo
Fonte: CEIM Engº Jorge Frydberg/ 2015.5



Foto 10-10: Identidade
Fonte: CEIM Casemiro Potrikus/ 2015

Quando a linguagem escrita é utilizada em sua função social, a necessidade dela internaliza-se na criança. Conforme afirma Vygotsky (1996), da mesma forma como a fala torna-se indispensável à criança que convive com o falante da língua, precisa ser uma necessidade da criança, ao conviver com pessoas que leem e escrevem. “Ensina-mos às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1995, p. 183). Isto significa que a forma como, em geral, a escrita é apresentada à criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social de tal modalidade.

Para ter o que escrever, a criança precisa ter algo a dizer. Em outras palavras, a história da escrita é a história de expressão, de comunicação da criança. Por isso, o profissional de Educação Infantil que interpreta o gesto da criança bem pequena e conversa com ela estimula sua expressão, comunicação, contribuindo para sua formação como futura leitora e produtora de textos orais e escritos. Entre o gesto da criança bem pequena e a escrita, a posteriori, a criança percorrerá um longo caminho e passará por diferentes linguagens de expressão. A fala, o desenho, a pintura, a modelagem, a escultura, o faz-de-conta são formas de expressão das experiências vividas e interpretadas pelas crianças, ou seja, de suas aprendizagens.

Portanto, o profissional de Educação Infantil precisa ser ousado e criativo, proporcionar vivências que deixem as crianças encantadas e maravilhadas. Dessa forma, aprende-se com as próprias experiências, novos relacionamentos com as crianças e novas possibilidades de relação com a cultura.



Foto 10-11: Leitura
Fonte: CEIM Santina Dagostin Salvador/2015

De acordo com Soares (2006), quando a criança vivencia situações envolvendo práticas sociais de escrita e leitura, mesmo que seja apenas o ato de manusear livros, fingir a leitura das páginas, já é considerada letrada. [...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2006, p. 24, destaque do autor).

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS et al., 1999, p. 21).

No que diz respeito às múltiplas linguagens, essas precisam estar contextualizadas e serem significativas às crianças, assim, elas participarão das experiências propostas, comunicando-se. Além disso, é muito importante que o profissional que atua com a Educação Infantil oportunize as crianças aprendizagens com cantigas, por exemplo, desta maneira, outras linguagens serão estimuladas, como a escrita, a plástico-visual e a sonoro-musical, sem contar que essa prática engloba o letramento.

Isto permite à criança manifestar sua própria expressão, bem como conhecer o espaço do qual faz parte. Observar uma paisagem ao ar livre com as crianças, por exemplo, e depois fazer uma pintura do observado ou representá-la pela dança, ou por meio de sons, podem ser boas formas de provocar nas crianças a expressão e o gosto de se expressar por meio de linguagens diferentes, além de despertar nelas a experimentação, o lúdico e a curiosidade.

- Como provocar a criança a desenhar livremente as vivências?
- Como provocar a pintura de sentimentos e experiências e não à cenas de objetos?
- Como estimular a dança como expressão de experiências, sentimentos e fenômenos observados?
- Como produzir sons e músicas para expressar um acontecimento?
- Como utilizar a escultura para representar um fato observado que chamou a atenção da turma?

Conhecer o espaço com passeios pelos arredores da instituição, pelo bairro e pela cidade, conhecer pessoas por meio de visitas, de entrevistas com quem trabalha na instituição e com pais, mães e avós, leitura de histórias, de poesias, de poemas, audição de música, de filmes, conhecer mais sobre assuntos que chamam atenção das crianças pela observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com trabalhadores em diferentes áreas: quem trabalha com diferentes cultivos, quem cria abelhas, quem pesca quem faz pão, quem costura, quem dança, quem toca um instrumento, são possibilidades de enriquecimento do repertório infantil.

Neste sentido, a literatura infantil tem uma função muito importante na Educação Infantil, no que tange à estimulação das linguagens escrita, oral, visual, simbólica, entre outras. Ao lado disso, a leitura e a contação de histórias para o público infantil promovem a imaginação.

Reitera-se que somente o faz-de-conta, a experiência lúdica são capazes de formar leitores e escritores na Educação Infantil. Ao imitar os adultos no faz-de-conta, elas reproduzem seus comportamentos, muito mais autocontrolados que o comportamento infantil, o qual se move pelo “eu quero” e, aos poucos, aprende a orientar-se pelo “eu devo”.

No brincar, o que interessa não é o produto, mas o processo, isto é, o que acontece enquanto a criança está brincando. A experiência tem valor enquanto está acontecendo. Nesse sentido, brincar é um verbo intransitivo, enquanto que escrever, bitransitivo, pois quem escreve, escreve algo para alguém.



Foto 10-12: Cozinhar

Fonte: CEIM Eng^o Jorge Frydberg/ 2016 – Rosemar De Nez

Na experiência de escrita, a criança precisará ter, inicialmente, a ideia do produto que ela deseja obter no final: o que e para quem escreve. Essa ideia antecipada do produto pode ser: uma carta, um conto, um bilhete, uma lista, para um/a amigo/a, para professor/a, para si mesma, isso orienta o fazer da criança, enquanto ela estiver escrevendo. Portanto, assim desenvolver-se-á nas crianças a capacidade de planejamento, pois, como lembra Vygotsky (1996), toda função, antes de ser interna e individual, é antes externa, social e coletiva.



Foto 10-13: Experiências de escritas
Fonte: CEIM Santana Dagostin Salvador/ 2015

Por conseguinte, a necessidade de ler e escrever, oriunda das vivências da criança no universo da cultura escrita, a necessidade de expressão originária das experiências significativas e das relações humanizadas entre adultos e crianças, por meio das quais elas têm vez e voz na instituição da infância, a formação da função simbólica da consciência e a capacidade de planejamento envolvida na escrita, precisam ser constituídos na criança para garantir que ela, de fato, aproprie-se todos esses elementos da linguagem escrita.

Algumas indicações feitas por Vygotsky (1988):

- que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela;
- que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa;
- que a necessidade de aprender e escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar;
- que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

10.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

1. Utilizar a linguagem corporal e gestual (sorriso, choro, beijos, balançando a cabeça – sim e não), adequando-as às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser com-preendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos.

2. Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala, expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades utilizando diferentes linguagens.
3. Ampliar as possibilidades do brincar, do jogo simbólico, do desenho e da manifestação das diversas linguagens como uma forma de aguçar a curiosidade, a descoberta a criatividade e a capacidade ex-pressiva.
4. Participar de brincadeiras cantadas como rimas, parlendas, poemas, trava – línguas.
5. Negociar situações, dialogar, resolver conflitos.
6. Ouvir, dramatizar, contar e recontar contos, lendas, fábulas entre outros.
7. Fazer e ouvir relatos utilizando a fala e a escuta, de forma mais competente, em diferentes contextos, ampliando suas possibilidades de interação social.
8. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
9. Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
10. Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes (livros, revistas, gibi, jornal, cartaz, CD, tablete etc.).
11. Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
12. Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.
13. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
14. Ampliar seu vocabulário e avançar progressivamente em relação ao pensamento conceitual, possibilitando uma compreensão, cada vez maior de si e do mundo em que vive.
15. Construir narrativa, transportando-se para o passado e para o futuro, utilizando-se de uma estrutura organizada em que os fatos tenham causas e consequências.
16. Desenvolver a consciência fonológica.
17. Realizar tentativas de escritas não convencionais.
18. Participar da construção de pequenos textos coletivos que envolvam situações reais assim como do faz de conta.
19. Conhecer a função das práticas sociais da escrita.
20. Compreender, gradualmente, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características em contextos reais de utilização.
21. Compreender, gradualmente, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características em contextos reais de utilização.
22. Conhecer o alfabeto, por meio de experiências de aprendizagem, vinculadas a temática dos projetos.
23. Observar que os textos são escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo.
24. Reconhecer que os livros têm autor, ilustrador, capa, paginação, entre outros elementos.
25. Reproduzir sons, palavras e músicas, desenvolvendo a atenção auditiva.
26. Relacionar imagem ou objeto ao seu som característico.
27. Constituir-se, progressivamente, como leitor e produtor de textos, levando em consideração objetivos, interlocutores e estrutura dos textos.
28. Avançar, gradualmente, no processo de construção do sistema alfabético de escrita.
29. Apropriar-se, gradualmente dos aspectos gráficos da escrita.
30. Explorar livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel) e brincar com livros brinquedo.
31. Ouvir, interpretar e dramatizar histórias.

32. Ouvir notícias lidas pelo/a professor/a.
33. Construir o crachá de identificação, participar de brincadeiras com ele e utilizá-lo em situações em que seja realmente necessário.
34. Participar de jogos que envolvam rima, aliterações, assonâncias e trocadilhos, escuta exploração sonora, associadas à escrita.
35. Brincar de faz-de-conta, incluindo, de forma significativa, materiais escritos (embalagens, dinheiro, contas de água, luz, telefone, cartas comerciais, documentos, jornais, revistas, material de publicidade, entre outros.).
36. Recontar histórias para serem registradas por escrito, tendo o adulto como escriba.
37. Pesquisar um assunto em um livro científico, junto a leitores competentes.
38. Registrar e ler parlendas, trava-línguas, brincadeiras cantadas, músicas, entre outros.
39. Construir jogos que envolvam linguagem escrita.
40. Registrar experiências vivenciadas, tendo o/a professor/a como escriba.
41. Produzir textos diversos coletivamente, tendo o/a professor/a como escriba ou individualmente, caso a criança já domine o código, a partir de usos reais: projetos vivenciados, descobertas, hipóteses, relatos de experiência, cartas, convites, bilhetes, notícias, regras, entre outros.
42. Escrever, textos reproduzidos oralmente (nomes, listas, títulos, parlendas, músicas, poemas, entre outros). de forma não convencional.
43. Utilizar letras móveis.
44. Organizar as ideias e sequências de fatos, bem como acompanhar a leitura, possuindo noções de sua estruturação (começo, meio e fim).

REFERÊNCIAS

- BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CONTAGEM. Minas Gerais. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. **Cadernos de Educação Infantil: orientações para elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil**. Contagem, 2007.
- EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988. p. 143-189.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A .L. MELLO,S.A.(Orgs). **Linguagens infantis e outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro



Figura 11-1: Música: Um, Dois, Feijão com Arroz
Fonte: Aline Barcelos, 2010

Entende-se que a Matemática, tem sua história, a qual está ligada à evolução da humanidade e é um signo cultural que a criança necessita aprender para estar inserida na sociedade. Sendo ela uma ferramenta simbólica, é indispensável para compreender a cultura do indivíduo e, na Educação Infantil, pode ser introduzida por meio da brincadeira, principal atividade da criança pequena e bem pequena, como afirma Moura (2007, p. 59):

Dessa maneira, aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do seu coletivo.

Na Educação Infantil, frequentemente, a linguagem da matemática fica restrita à escrita de números, à contagem e à realização de cálculos de pequenas quantidades, à nomeação de formas geométricas e utilização de calendários em sala.

A linguagem matemática é concebida como produção humana e sua aprendizagem reflete o modo humano de construir conhecimento, o qual foi motivado pela necessidade de resolver problemas. Para tanto, é necessário construir uma nova visão sobre os conhecimentos matemáticos que surgiram da necessidade de lidar com o ambiente, criar instrumentos e garantir a sobrevivência. Assim, foram desenvolvidas capacidades de contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar.

As crianças, desde muito cedo, já estão em contato com a linguagem matemática e isto ocorre quando exploram os brinquedos e os espaços, ao interagirem com adultos e crianças, quando manipulam objetos, quando os experenciam, pelas mediações dos adultos, nas brincadeiras e práticas cotidianas, ações de selecionar, organizar e classificar diversos materiais. Gradativamente, instigará a curiosidade deles e o interesse em fazer relações sobre quantidades, medidas, formas, espaço e tempo. Vygotsky (1998, p. 135), afirma:

A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz de conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento.

Professor/a, você oportuniza materiais diversos para que as crianças possam manipulá-los, classificá-los e organizá-los?

Para as crianças bem pequenas, as aprendizagens estão ligadas diretamente ao movimento, por isso, ao explorarem os brinquedos, terem contato com os objetos, materiais e, principalmente, na interação com o outro, elas enriquecem seu repertório de conhecimentos e aprendem gradativamente a utilizar a linguagem matemática como meio de comunicação e instrumento do pensamento.

Dizer a idade ou representar com o dedo, contar objetos ou repartir brinquedos, dizer se quer mais ou menos, diferenciar o formato da bola, brincar de arremessar objetos, sentir se é leve ou pesado, são exemplos de conhecimentos matemáticos. Portanto, oferecer as crianças bem pequenas experiências de exploração de brinquedos, objetos e instigá-los a fazer relações quantitativas, de medidas e formas, são situações em que eles explorarão e, gradativamente, pensarão, relacionarão e compararão.

Esses conhecimentos, os quais as crianças bem pequenas adquirem pela mediação do/a professor/a, evidenciam um vocabulário matemático, basicamente oral e muito importante.

De acordo com as interações com a cultura e o meio social aos quais as crianças pertencem, esses conhecimentos, assistemáticos e heterogêneos, terão maior ou menor relevância. É, na Educação Infantil, que a articulação das experiências com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos será realizada, por meio de situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, de modo a ampliá-los e sistematizá-los. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º,

As práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais (CNE, 2009).

Neste sentido, para que a linguagem matemática seja apropriada pelas crianças, de forma significativa, entende-se que o/a professor/a planejará experiências de aprendizagem diversificadas e contextualizadas. Além disso, ter consistência teórica para realizar as mediações necessárias, a fim de a criança apropriar-se dos modos sociais e culturalmente organizados de se operar cognitivamente com a matemática. Para tanto, o/a profissional desenvolverá experiências significativas que envolvam: elaborar perguntas, procurar soluções, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar. Assim, ações como: ouvir, ler,

pensar, falar e escrever em Matemática são imprescindíveis para as crianças perceberem essa linguagem como forma de compreender o mundo. Este trabalho será contínuo, variado e relacionado com outras linguagens. De acordo com Lorenzato (2008, p. 58):

A criança, colocada para interagir com uma diversidade de materiais concretos, não elabora novos conhecimentos sem a mediação de pessoas mais experientes. Dessa forma, o material [...] se não estiver articulado a um planejamento, com o objetivo de tornar os conceitos matemáticos mais significativos para a criança.

No entanto, a Educação Infantil contribuirá para formar uma criança, a qual desenvolverá a sua autonomia de conhecimento e assumirá uma posição propositiva frente às situações as quais reflita, busque soluções e compartilhe com os colegas aprendizados que envolvem: relações espaciais, espaço e forma, noções de grandezas e medidas e relações quantitativas.

11.1 RELAÇÕES ESPACIAIS

No cotidiano, existe uma série de problemas que envolvem conhecimentos espaciais: orientar-se por meio de um mapa da região, produzir instruções para ir de um lugar a outro, seguir as instruções elaboradas por outro, encontrar um objeto a partir de indicações orais ou escritas, entre outros. Para resolver esse tipo de problema, são necessários conhecimentos espaciais não espontâneos e, portanto, serão desenvolvidos na Educação Infantil.



Foto 11-1: Brincar com a caixa surpresa
Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/2015

As crianças têm oportunidades de exploração dos diversos espaços da instituição?

As crianças pequenas e bem pequenas iniciarão a representação do espaço e das características dos objetos, por meio da exploração. As práticas educativas oferecerão múltiplas oportunidades, para que as crianças participem de situações que envolvem a exploração de diferentes espaços e, assim, enriquecerão e ampliarão suas experiências espaciais. As brincadeiras de esconder e procurar serão algumas das oportunidades para o enriquecimento das representações espaciais. Esta proporcionará a verbalização das posições espaciais e ampliará seu conhecimento como a mediação do/a professor/a que elaborará novos desafios.

É vendo, ouvindo e manuseando que as crianças realizam suas primeiras experiências de vida, ou seja, com a ajuda da linguagem, mas é principalmente com o auxílio da percepção espacial que as crianças iniciam as suas descobertas. Somente por isso a percepção espacial já deveria merecer especial atenção dos professores de Educação Infantil. A importância que a percepção espacial assume no desenvolvimento infantil torna-se maior ainda se considerarmos que a criança se utiliza dessa percepção ao tentar ler, escrever, desenhar, andar, jogar (com objetos ou com o próprio corpo, sobre tabuleiros ou em quadras), pintar ou ouvir música. (LORENZATO, 2008, p. 46).



Foto 11-2: Brincar com bolas
Fonte: CEIM Mario Pizzetti/2015

Dessa forma, as crianças enfrentarão desafios, vivenciando situações cotidianas como comunicar trajetos realizados. Além disso, será aproveitado para problematizar as questões espaciais.



Foto 11-3 e Foto 11-4: Construção de brinquedo
Fonte: CEIM Profª Glaudinéia Angela Citadin Furtado/2015

As construções com diferentes materiais serão excelentes situações para explorar problemas relativos às relações entre espaços e objetos. A diversidade e a quantidade de materiais desafiarão as crianças nas construções maiores e possibilitarão a construção de novos. Para enriquecer essa experiência, será importante oferecer blocos de diferentes tipos, tamanhos e formatos: de madeira, caixas de papelão, blocos de espuma, entre outros. Incorporar brinquedos como carrinhos, caminhões, pequenos bonecos, também enriquecerão as situações. No entanto, não basta resolver problemas espaciais, é necessário pensar sobre eles, por isso, durante as experiências de construção, o/a professor/a incentivará as crianças a refletirem sobre suas ações.

Outra possibilidade de exploração espacial será montar percursos e labirintos para as crianças percorrerem e explorarem o espaço de diferentes formas: agachados, arrastando-se, rolando por túneis, pontes ou corredores, de diferentes tamanhos, confeccionados com caixas grandes, caixotes, mesas, cordas, pneumáticos e tábuas como planos inclinados, entre outros, os quais desafiarão o conhecimento das crianças e promoverão, assim, novos conhecimentos.

É possível propor também algumas situações destinadas a trabalhar a geometria. Para além de identificar algumas formas geométricas e saber nomeá-las, o trabalho com a geometria, na Educação Infantil, visa à exploração, observação e descrição das propriedades das figuras geométricas, formas planas e tridimensionais.

Para desenvolver a visão espacial das crianças, a utilização de objetos planos, triângulos, quadrados, retângulos, de diferentes cores e tamanhos, é de extrema importância, considerando-se que poliedros são conjuntos de faces planas.

É importante atentar para que os materiais geométricos utilizados nessas experiências (os desenhos, os sólidos geométricos e as formas recortadas em papel) tenham qualidade para não deformarem as características do que se quer que as crianças explorem. Propor jogos como “tangram” e quebra-cabeças, são possibilidades para apresentar a seleção entre várias peças para formar uma figura envolvendo diferentes níveis de complexidade. As crianças discutirão quais peças serão adequadas para montar a figura selecionada e, em seguida, comprovarão suas hipóteses anteriormente levantadas.

As situações que envolverão discussão sobre a relação entre as faces dos sólidos e as formas geométricas utilizarão diferentes formatos para analisar a relação entre as formas obtidas e as faces de cada sólido. Construir os corpos geométricos com massinha ou argila também será uma boa oportunidade para discutir essas relações, construir vocabulário específico, o qual envolverá a comunicação da descrição, das propriedades, das formas geométricas, seus nomes e a definição de suas posições.

11.2 NOÇÕES DE MEDIDAS

As crianças da Educação Infantil participarão de situações nas quais a medida resolve efetivamente um problema proposto, dessa forma, poderão atribuir sentido a uma prática social.

Utilizar o calendário em todas as turmas de Educação Infantil identifica a passagem do tempo como forma de organização de acontecimentos e compromissos comuns ao grupo. Inicialmente, as crianças utilizarão o calendário com a ajuda do/a professor/a e, progressivamente, passarão a fazê-lo de maneira mais autônoma, de maneira a interpretar a série numérica, compreendendo certas regularidades das medidas de tempo como: dia, mês e ano. A utilização do calendário favorecerá a determinação do antecessor ou do sucessor de um número e outras problematizações como: que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia será amanhã?

Além das medidas de tempo, as crianças pequenas enfrentarão desafios relativos ao comprimento. Inicialmente, utilizarão medidas relativas a si, a seu tamanho, ao que elas acreditam que “é grande ou pequeno”, de forma indistinta, por isso, é importante promover situações em que as crianças relativizarão algumas certezas em relação a essas magnitudes. Passarão de definições como pequeno/grande para “mais alto que eu” ou “mais baixo que ele”. Uma situação possível para abordar essa questão será medir as crianças em diferentes momentos do ano e registrar o resultado de suas alturas para que possam compará-las e ordená-las do mais alto ao mais baixo, posteriormente. Ao analisar essa ordenação, será possível discutir se o ordenamento se mantém ao longo do ano. Outra possibilidade será medir as crianças em pé e depois sentadas e propor que analisem se as diferenças de altura permanecem. Conforme Lorenzato (2008, p. 53):

Cotidianamente as crianças convivem com situações em que aparecem expressões como: muito pesado, mais baixo, é grande demais, está correndo muito, muito quente, é perto, etc. Essas noções antecedem o ato de medir e são fundamentais à construção do conceito de medida. O conceito de medida é abrangente, pois pode se referir a distância, superfície, espaço, massa, calor (temperatura), movimento (velocidade) e duração (tempo).

Além de planejar situações em que medir seja indispensável, o/a professor/a preverá outras em que não sejam necessárias medições efetivas e sugerirá que as crianças reflitam sobre as condições para que, em um jogo de boliche, ou em outro jogo de pontaria, todos joguem a bola da mesma distância, colocando em discussão o problema de estabelecer uma distância. Para resolvê-lo, as crianças poderão recorrer a uma unidade de medida não convencional, como passos ou pés, ou convencional, utilizar uma fita métrica. Problematizará também a escolha do instrumento em função do que será medido, por exemplo, levar fita métrica, metro, régua e trena e propor que as crianças decidam qual deles é o mais adequado para medir a largura e a altura da porta da sala.



Foto 11-5 e Foto 11-6: Brincar com a matemática
Fonte: CEIM Profª Glaudinéia Angela Citadin Furtado/2015

As experiências de culinária, na Educação Infantil, também são excelentes oportunidades para a utilização de diferentes unidades de medida. As crianças poderão usar as medidas estabelecidas em uma receita culinária como: duas xícaras de farinha de trigo, duas colheres de açúcar, estabelecer equivalências “mais que” ou “menos que”. Será possível, ainda, observar e comparar a quantidade disponível em diferentes embalagens de um mesmo produto. A culinária também trabalhará sobre a ideia de tempo exato, as crianças poderão marcar o tempo que “o bolo” ficará no forno com uma ampulheta (relógio de areia) ou marcar o tempo que a massa do pão precisará descansar.

A horta é outro contexto favorável para experiências com medidas, será possível medir o terreno e o intervalo entre as covas das sementes, acompanhar o ritmo de crescimento das hortaliças semeadas, calcular o peso da colheita, entre outras. As crianças buscarão estratégias próprias para controlar essas medições, tirar conclusões sobre o realizado e, paralelamente, fazer os registros escritos.

11.3 RELAÇÕES QUANTITATIVAS

As crianças, desde bem pequenas, utilizarão os números em diferentes contextos, o/a profissional oportunizará diferentes situações-problemas em que as crianças precisarão fazer uso dos conhecimentos que possuem, a fim de difundir as experiências numéricas vivenciadas e circulará informações para que todos avancem em suas aprendizagens.

É fundamental trabalhar com números que fazem parte do cotidiano das crianças como: preços, idades, datas, medidas, entre outros. Além de atribuir sentido, faz com que compreendam os números em diferentes contextos, compreendendo quantidade em várias simbologias cotidianas.

No que se refere às brincadeiras, deve-se utilizar diferentes materiais e tipos de jogos, como: dados, cartas e tabuleiros promoverão a resolução de variados problemas numéricos, os quais exigirão: contar, avançar nas casas, comparar ou somar, entre outros.

Organizar grupos favorecerá o intercâmbio entre as crianças e possibilitará circular entre elas experiências: de contagem, de leitura de números, de escrita de pontos, comparação de quantidades e de números escritos, de análise de procedimentos, de resolução dos problemas numéricos, entre outros, com a intenção de que as crianças avancem nos conhecimentos matemáticos envolvidos. Em consonância a Lorenzato (2008, p. 33):

A formação do conceito de número é um processo longo e complexo, ao contrário do que se pensava até a pouco tempo, quando o ensino de números privilegiava o reconhecimento dos numerais [...]. No entanto, [...] as pesquisas indicam que seguramente não é assim que se dá a construção e a utilização desses conhecimentos. Eles interpõem-se e integram-se num vai e vem contínuo e pleno de inter-relacionamentos e, assim, um vai esclarecendo e apoiando o outro na elaboração dos conceitos [...]. É nesse entremeado de diferentes noções que se dá a construção do conceito de número, construção essa que não é linear; e se fosse, seu ensino seria facilitado.

O recitado convencional da sucessão ordenada de números tem um papel fundamental no início das aprendizagens numéricas, pois, a partir deste conhecimento, as crianças aprenderão as leis internas que organizam o sistema. As experiências terão sentido para as crianças e ajudá-las-ão, na aquisição da sucessão convencional de números que, paulatinamente, ampliará este conhecimento. Poderão, desde bem pequenas, cantar músicas junto com o/a professor/a, o/a qual ajudará a memorizar uma parte convencional da série numérica, poderão contar antes de sair para procurar os colegas numa brincadeira de pique-esconde ou continuar a sucessão. Estas situações-problemas serão propostas pelo/a professor/a e, progressivamente, as crianças apontarão a resolução delas.

Além das experiências envolvendo a recitação dos números, será importante propor às crianças problemas envolvendo a contagem de pequenos e de grandes grupos de objetos, como: contar garrafas de boliche, bolinhas de gude, tampinhas de garrafas, miçangas, entre outros.

As situações da rotina da Educação Infantil, nas quais os números adquirem sentido, serão aproveitadas como um contexto de aprendizagem numérica, que, progressivamente, as crianças aperfeiçoarão estratégias de contagem com a intervenção do/a professor/a.

As crianças participarão também de situações, as quais demandarão produção e interpretação de registros de quantidades. As situações inseridas na rotina, como: controlar a quantidade de materiais coletivos utilizados pelo grupo e devolvidos, posteriormente, poderá constituir-se em momentos ricos, momentos em que elas enfrentarão o desafio de como registrá-las. Esses registros realizar-se-ão de diferentes formas: com os próprios objetos, marcando traços no papel e utilizando números, entre outros.

Simultaneamente, as crianças participarão de outro tipo de situação que envolverá a produção e interpretação de números escritos. Assim como na habilidade oral, os símbolos escritos, utilizados para representação das quantidades, variam de uma cultura para outra. Atualmente, usa-se o sistema de numeração hindu-arábico. Mas, se optar em registrar utilizando o sistema de numeração romano, poderá fazê-lo. Para a compreensão das regras que regem o sistema de numeração, as criança usarão os números tal como eles aparecem nos diferentes contextos, sem recortes artificiais.



Foto 11-7, Foto 11-8 e Foto 11-9: Aprender matemática
 Fonte: CEIM Profª Glaudinéia Angela Citadin Furtado/2015

No entanto, se as crianças aprenderem somente com números de zero a nove, não colocarão em prática conhecimentos matemáticos. Para que elas construam hipóteses, será necessário ampliar a escala dos números com os quais se trabalha na Educação Infantil. As crianças participarão de situações de uso dos números e de análise das regras que regem o sistema de numeração escrito para estabelecer regularidades como “todos os ‘quarenta’ começam com quatro, e todos os ‘cinquenta’ começam com cinco”. Se não tiverem a oportunidade de verificarem que isso sucede entre diferentes grupos de números, não será possível construir esse conhecimento. Elas não descobrirão estas propriedades implícitas no sistema de numeração escrito, caso não tenham contato com os portadores de informação numérica, com usuários do sistema de numeração ou com situações que as levem a refletir sobre essas particularidades. Em conformidade a Lorenzato (2008), a criança precisará compreender algumas questões sobre a leitura e a escrita de numerais, como:

Perceber que a numeração escrita (numerais) só possui dez distintos símbolos (algarismos), que do dez em diante todos os numerais são compostos com estes primeiros dez símbolos, e que o valor de cada número depende da posição que os algarismos ocupam em cada numeral; perceber que a contagem verbal segue um critério do zero até o nove (a símbolos correspondem nomes diferentes), e outro critério do dez em diante (novos nomes para os mesmos símbolos, mas agora apresentados em duplas); perceber também que a leitura de cada numeral depende da posição que ocupam nele os algarismos; saber escrever os algarismos na forma correta. (LORENZATO, 2008, p. 39).

O/A profissional enriquecerá as brincadeiras de faz-de-conta com materiais que contenham números escritos como: notas e moedas, fitas métricas, embalagens de alimentos, propaganda de supermercado, agendas de telefone, calculadoras, entre outros. Assim, paulatinamente, as crianças aprenderão a reconhecer onde se utilizam os números, com a finalidade do uso, quais tamanhos de números são utilizados em diferentes contextos, bem como observar as marcas gráficas que os acompanham em cada caso (vírgula nos preços, hífen nos números telefônicos, barras nas datas e outros). Não se exigirá que as crianças conheçam os nomes dos números.

É fundamental incluir, em todas as salas, diferentes portadores numéricos como: calendários, fita métrica, quadro numérico, calculadora, entre outros.



Foto 11-10: Números

Fonte: CEIM Glaudinéia Angela Citadin Furtado/2015

O/a profissional planejará situações-problemas, os quais mediarão nas explicitações das regularidades e nas relações entre as habilidades oral e a escrita, as quais apresentarão, quando as crianças ainda não dominam determinada porção da habilidade, exemplo: completar números ausentes, encontrar números errados, completar uma fila ou uma coluna e, ao final, compararão com uma tabela completa apresentada pelo/a professor/a, que sempre os desafiará com inúmeras experiências. A discussão coletiva, após cada jogo, cada brincadeira, difundirá as descobertas, possibilitando a aprendizagem de todos. Os questionamentos das crianças e a formulação de perguntas do/a professor/a registrarão como uma gama variada de informações, as quais contribuirão para a aprendizagem do grupo.

Resolver problemas envolvendo as operações aritméticas também fará parte das experiências da linguagem matemática. Antes de iniciar um ensino formal e sistemático das operações, tarefa que corresponde ao Ensino Fundamental, as crianças da Educação Infantil deverão ter múltiplas experiências que possibilitem resolver este tipo de desafio, atuando sobre grupos de objetos. Deste modo, explorarão as ações de: agregar, tirar, reunir e repartir, aproximar-se da compreensão de que uma quantidade será resultado da transformação de outro grupo de objetos. Lorenzato (2008, p. 41) afirma:

Quaisquer que sejam as soluções propostas pelas crianças, elas devem ser experimentadas, realizadas, vivenciadas, [...] a fim de dar condições às crianças de descobrir se deu “certo ou errado”. É importante que após a verificação de cada proposta, o professor peça às crianças que expliquem o que foi dito, o que aconteceu; em seguida, essa situação precisa ser registrada, o que pode ser feito com auxílio de desenhos. Se as crianças indicarem ser difícil a passagem do real para a esquematização gráfica, pode-se utilizar intermediariamente a manipulação de objetos.



Foto 11-11: Mercadinho

Fonte: CEIM Glaudinéia Angela Citadin Furtado/2015

Portanto, a Educação Infantil, por meio das brincadeiras, garantirá experiências para que a criança desenvolva relações espaciais, espaço e forma, construa noções de medidas e consiga estabelecer relações quantitativas.

11.4 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

1. Explorar os diferentes usos sociais e funções da Matemática no cotidiano.
2. Resolver problemas matemáticos do seu cotidiano
3. Utilizar formas não convencionais e convencionais de registro para representar os conhecimentos matemáticos
4. Desenvolver oralmente as operações de contar, quantificar, comparar, numerar, fazer cálculos mentais por estimativas.
5. Identificar os significados do número em contextos diferentes que envolvam códigos numéricos, medidas e contagens.
6. Manipular e explorar objetos e brinquedos para que possa descobrir características e propriedades principais e suas possibilidades: empilhar, rolar, encaixar, entre outros.
7. Interpretar noções temporais e fatos ocorrido ou que ocorrerã, diferenciando o dia da noite e os três períodos: (Ontem, hoje, amanhã, agora, depois, matutino, vespertino e noturno)
8. Interpretar noções de espaço- temporais, tendo seu corpo como referência para localizar-se e orientar-se.
9. Resolver problemas de contagem por estratégias: correspondência uma a uma, estimativa, agrupamento.
10. Resolver, gradativamente, somas, subtrações, multiplicações e divisões simples com auxílio de materiais concretos, brincando.
11. Identificar e interpretar símbolos matemáticos simples (+/-/=) por meio de brincadeiras e jogos.
12. Contar a quantidade de objetos a partir das noções quantitativas de unidade (binário, sexagenário, decimal, dúzia, meia dúzia).

13. Perceber a função social dos números em situações do cotidiano.
14. Comparar cédulas e valores do sistema monetário, conforme suas experiências, percebendo-o como instrumento de troca perante a sociedade.
15. Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os objetos adquirindo, gradativamente, noções de classificação.
16. Perceber diferentes cores no ambiente e dos objetos.
17. Comparar as formas geométricas e identificar suas características, analisando estas formas no ambiente em que vive.
18. Reconhecer noções sobre o processo de construção de grandezas e medidas.
19. Ordenar objetos conforme suas características atribuindo conceitos (tamanho, massa, medida, temperatura).
20. Interpretar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados nas situações problemas relativos à quantidade, espaço físico e medida.
21. Interpretar dados apresentados, de maneira organizada, na forma de tabelas e gráficos.
22. Interpretar mapas, guias de percurso e utilizá-los para anotações de distâncias e marcação de pontos de referenciais.
23. Representar ideias, conceitos, resultados de jogos, pesquisas, investigações, utilizando gráficos, tabelas, quadros e desenhos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Aline. Parlandas. **Ensinando com arte**. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://alinebarcelosensinandocomarte.blogspot.com.br/2010/04/parlandas-uma-forma-literaria.html>. Acesso em: 21 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRIZUELA, B. **Desenvolvimento Matemático na Criança**: explorando notações. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.

FORMAN, G. Múltipla Simbolização no Projeto do Salto em Distância. In: EDWARDS, C. et al. **“As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância”**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVEZ, G. A geometria, a psicogênese das noções espaciais e o ensino da geometria na escola primária. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.): **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas, Porto Alegre, Artmed, 1996.

IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. 8. ed. São Paulo: Globo, 1996.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MONTEIRO, P. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas, 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em:<[http:// portal.mec.gov.br/index. php?itemid=1096&id=15860&optioncom content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 10/10/15.

MOURA, A. R. L.; LORENZATTO, S. **O medir de crianças pré-escolares**. Zetetiké, Campinas. v. 9. Nº. 15/16, p. 7-41, jan./dez. 2001. ISSN: 2176-1744.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e proposta. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SINCLAIR, A. A Notação Numérica na Criança. In: SINCLAIR, H. (org.) **A produção de notações na criança**: linguagem, números, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. p. 71-96.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. P. 135.

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

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

Este campo de experiência trata da relação da criança consigo e com o outro na formação humana. É por meio das vivências e acontecimentos socioculturais que se desenvolvem, no tempo e no espaço, das práticas sociais e do ambiente social, que perpassam questões como: autonomia, identidade, ética, cidadania, diversidade, a educação especial, o uso da tecnologia na perspectiva inclusiva.

Cada indivíduo aprende, por meio das práticas sociais, a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. “É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Na infância, toda criança tem uma plasticidade cerebral maior do que em qualquer outro momento da vida, o que amplia potencialmente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O cérebro infantil tem possibilidades infinitas de formar conexões entre os neurônios e a criança tem maior facilidade para compreender e aprender, por meio de experiências significativas.

Existe um desenvolvimento rápido de sinapses nos primeiros anos. Um simples neurônio pode se conectar com outras 15 mil células; 90% das conexões que vamos ter ao longo da vida se formam nos três primeiros anos de vida. (RHIMA SHORE, 2002 apud CORRÊA E CORRÊA FILHO, 2002, p. 105).

A interação da criança com outras pessoas, com o meio natural e social de acordo com a mediação por um indivíduo mais experiente, poderá contribuir na construção de uma imagem positiva de si própria. Portanto, desafie-a e valorize-a, nas suas tentativas e conquistas, são ações importantes.

A eficácia da intervenção, desde o início da vida, tem sido demonstrada. É um impacto a longo prazo. Responder as necessidades dos bebês, no momento, que elas se manifestam, cria uma relação favorável à estruturação das suas funções cerebrais. (RHIMA SHORE, 2002 apud CORRÊA FILHO, CORRÊA E FRANÇA, 2002, p. 105)

As crianças têm direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão?

As crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza?

Valorizam-se as crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças?

Procura-se não deixar as perguntas das crianças sem respostas?

Ajudam-se as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta?

Deixam-se as crianças assistindo à televisão por longos períodos?

Explicam-se às crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na instituição?

Ajudam-se as crianças a desenvolverem sua autonomia?

As crianças, desde que nascem, estão inseridas num mundo repleto de significados simbólicos constituídos culturalmente e são influenciadas pelas expectativas criadas em relação a elas e ao seu desenvolvimento.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. (CHARLOT, 2000, apud CONTAGEM, 2007 p. 8).

Para construir sua identidade e diferenciar-se do outro, as crianças precisam conhecer e significar este mundo, descobrindo como ocupar um lugar singular nele. Este processo constrói-se por intermédio das interações estabelecidas com os adultos e com outras crianças por meio da imitação/ repetição, da exploração/ experimentação, do brincar, da afetividade/ aconchego e dos cuidados básicos de saúde, alimentação, higiene e segurança. A fonte original da construção da identidade está no círculo de pessoas com as quais interage no início da vida.



Foto 12-1: Contato com a cultura
Fonte: CEIM Natureza/ 2016 – Rosemar De Nez



Foto 12-2: Contato com a cultura
Fonte: CEIM Natureza/ 2016 – Rosemar De Nez

Para Galvão (1995), a construção da consciência de si, a qual ocorre pelas interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da preponderância das relações afetivas.

De acordo com Wallon (1971), a afetividade possibilita um diálogo não verbal, marcado por gestos, expressões e toques que darão sentido às ações da criança, construindo gradativamente o vínculo afetivo com quem cuida dela

A afetividade e o cuidado que os adultos estabelecem com as crianças são as relações mediadoras do seu desenvolvimento, os quais serão marcados por aspectos afetivos, sociais e éticos. Esse processo cercado de afetividade é essencial à construção da identidade e à conquista da autonomia.

Em todas as dimensões do cuidar e do educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo. (SANTANA, 2010, p. 18).

A condição fundamental para o desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana é o conhecimento de si e do outro.

A capacidade de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro fazem parte da construção da autonomia. A passagem da heteronomia para a autonomia necessita de recursos internos (afetivo, cognitivo) e externos (sociais e culturais).

Portanto, faz-se necessário planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, não perdendo de vista recursos e limites individuais e do ambiente.

A interação social dinâmica e singular acontece por meio das trocas recíprocas com o meio, internalizando as formas culturais, transformando e intervindo na sua realidade.

O envolvimento com o mundo social está ligado à vivência e a acontecimentos socioculturais que fazem parte da cultura da sociedade da qual a criança faz parte, em um determinado tempo e espaço. É de crucial importância a ela vivenciar e experienciar brincadeiras, ouvir relatos do tempo dos pais e avós, fazendo uma releitura, participar de eventos culturais, de feiras, de visitas, de atividades culinárias, de exposições, dentre outras atividades que direta ou indiretamente estão ligadas à vida das crianças.

LIGA-DESLIGA

Era uma vez uma televisão que não saía da frente de um menino. Todo dia e toda hora, lá estava ela assistindo o menino. Já não brincava mais com suas amigas televisões da rua. Ficava lá na sala, sem trocar de canal. Era sempre o mesmo menino que ela via. A sua Mãe sempre dizia:

- Desliga esse menino, TV.

TV era o seu apelido em casa. E TV, nada.

O seu Painasonic, quando chegava em casa, era mais enérgico. Ia até a sala e desligava o menino. Mas a TV chorava em chuviscos e o Sr. Painasonic acabava tendo que ligar o menino de novo. [...]

Um dia o menino ganhou uma bola. E quando a TV foi para sala, logo depois do café da manhã, [...] o menino já não estava mais lá.

TV ficou sem saber o que fazer. [...] Ia assistir o quê, agora? Foi até a janela e viu, ao vivo e em cores, o mundo [...] o menino jogando bola com outros meninos.

(FRANCO; PIRES, 1992).



Foto 12-3: Tradição e cultura
Fonte: CEIM Demboski/2016

Neste entrelaçamento com as práticas sociais, o indivíduo humaniza-se, constituindo sua subjetividade, adquirindo o conhecimento construído, no decurso histórico da sociedade humana.

Os espaços onde transcorre a vida incluem as pessoas, os instrumentos, os objetos, as moradias, a organização dos grupos, as atividades que as pessoas realizam e como as realizam, os costumes e meios de vida, as tradições e o folclore, os antecedentes culturais. Incluem, ainda, os ambientes: que envolve o entorno das crianças e também aqueles mais distantes no tempo e no espaço, mas que despertam o interesse e a curiosidade humana. Todos esses elementos são constructos sociais, ou seja, são constituídos nas relações e nas interações entre os seres humanos.



Foto 12-4: Visita ao asilo
Fonte: CEIM Cassemiro Potrikus/2015

A criança já nasce cidadã e, para atuar na sociedade, necessita exercer seus deveres e direitos, isto é, a cidadania. A decisão de cada indivíduo e de cada sociedade de julgar, de escolher e instituir na sua própria existência, diz respeito à ética. De acordo com DeVries e Zan (1998, p. 17) “[...] as crianças constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana [...]”.

Na contemporaneidade, cada vez mais essas trocas com o meio estão permeadas pela tecnologia, tais como: a escrita alfabética, a imprensa (especialmente, o livro impresso) e, nos dois últimos séculos, o correio moderno, o telégrafo, o telefone, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, o DVD, a versão móvel do telefone celular, por exemplo, o computador, entre outros.

As instituições de Educação Infantil devem possibilitar às crianças a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos. Desta forma, compreende-se que o grande desafio posto é:

Como você, professor/a, se posicionará neste jogo?

Como colocará a mídia a serviço de seu planejamento e não o contrário?

A mídia influencia na vida das crianças, assim como na do adulto, interferindo nos padrões de consumo e comportamento. Precisa-se, no entanto, dialogar com ela, não simplesmente aceitando o discurso pronto da mídia, de subordinação dos nossos desejos a ela, mas como sujeitos que podem interferir nesse jogo, propor novas regras, definir outros caminhos possíveis.

12.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

1. Aprender a lidar com as novas situações do cotidiano, construindo novas relações e vínculos afetivos com colegas, professores (as) e demais profissionais.
2. Interagir com o ambiente, colegas e professores/as, favorecendo o reconhecimento e a adaptação ao ambiente educacional.
3. Aprender a conviver com a nova rotina: organização do tempo, do espaço e referência do adulto, construindo, gradualmente sua independência e autonomia.
4. Lidar, gradativamente, com os sentimentos de separação da família, nos momentos em que se encontra na instituição.
5. Participar da definição da rotina do dia ou da semana, na roda de conversa.
6. Participar da construção de regras coletivas e fazer uso de combinados que visem ao bem comum;
7. Conviver com outras crianças e adultos, construindo atitudes de respeito, usando expressões de cortesia (agradecer, pedir desculpas, por favor, com licença, despedir-se, entre outros);
8. Desenvolver a capacidade de conviver e trabalhar em grupo, resolvendo conflitos por meio do diálogo;
9. Colocar-se no lugar do outro, exercitando a empatia, para saber respeitar as diferenças e conviver com a diversidade (étnico-racial, gênero, social, religiosa e física)
10. Perceber-se como pertencente a um grupo com regras e valores próprios, construindo vínculos saudáveis e vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites, sentindo-se valorizado/a e interagindo com grupo.
12. Desenvolver a autonomia quanto aos hábitos do cotidiano: alimentação, asseio/higiene pessoal, percebendo-os como necessidade para seu bem estar individual;
13. Localizar-se no espaço/tempo, reconhecendo diferentes ambientes (interno e externo da instituição).
14. Identificar objetos de uso individual e coletivo, zelando pelo cuidado dos mesmos.

15. Reconhecer a existência do outro como ser independente, com sentimentos, necessidades e desejos distintos.
16. Aprender a nomear e diferenciar as emoções, expressando seus sentimentos, desejos e necessidades.
17. Aprender a lidar com a frustração e desenvolver o autocontrole.
18. Desenvolver atitudes de autocuidado quanto a sua segurança e integridade física (prevenindo e procurando auxílio quando necessário).
19. Reconhecer o próprio nome e atender, quando for chamado, percebendo-se como indivíduo, bem como identificar os adultos e outras crianças que estão a sua volta quando estes são chamados pelo nome.
20. Perceber suas vontades próprias, interferindo no meio em que vivem, expressando suas necessidades e desejos.
21. Participar da organização dos espaços educativos, identificando os locais onde os materiais são guardados.
22. Construir, de modo gradual, ações independentes no que diz respeito a tomada de decisões, expressando-as com clareza.
23. Participar da construção de hábitos saudáveis de vida, relacionados à alimentação, ao cuidado com o corpo, entre outros.
24. Relacionar-se progressivamente com crianças de diferentes idades, com professores/as e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.
25. Perceber-se como membro de diferentes grupos sociais e distinguir seu papel dentro de cada um destes, vivenciando atitudes de colaboração, solidariedade e respeito.
26. Conhecer e/ou participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e reconhecer as contribuições históricas e culturais de povos de diferentes identidades étnico raciais.
27. Ampliar o vocabulário e desenvolver a atenção, promovendo momentos de diálogo e escuta, em assuntos diferenciados relacionados com a realidade.
28. Descobrir e reconhecer, progressivamente, em seu próprio corpo, as suas características físicas e étnicas, valorizando-as.
29. Interagir com as crianças e adultos com deficiência ou transtorno, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, respeito e igualdade social.
30. Reconhecer a diversidade étnico-racial, valorizando-a e respeitando as diferenças.
31. Demonstrar imagem positiva de si, valorizando sua herança étnicas.

REFERÊNCIAS

CONTAGEM. Minas Gerais. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. **Cadernos de Educação Infantil:** orientações para elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. Contagem, 2007.

CORRÊA FILHO, L.; CORRÊA, M. H. G.; FRANÇA, P. S. **Novos olhares sobre a gestação e a criança até os três anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E., 2002.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio - moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCO, Camila; PIRES, Marcelo. **Liga-Desliga.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

GALVÃO, **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 133 p.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A cor da Cultura, v. 5).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto. 1979.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, p. 21- 44, 2000.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bárbara Eliana Milioli

A Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório na Educação Básica com a promulgação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Ensino da Arte passa então a ser uma disciplina com conteúdos específicos e metodologia própria.

No município de Criciúma, a disciplina Arte, componente do currículo do Ensino Fundamental II (anos finais), passa, a partir de 2006, a fazer parte de todos os níveis da educação. Assim, o Ensino da Arte, como disciplina, está presente na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nossos/as professores/as são, na sua totalidade, graduados/as ou graduandos/as na área específica, fato que torna a Rede Municipal de Ensino de Criciúma referência, na região sul do país.

É inegável a importância do Ensino da Arte na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos e a sua função indispensável na vida das pessoas e na sociedade, desde o início da civilização, quando o ser humano começou a cantar, dançar e deixar marcas gráficas dos desenhos e pinturas nas cavernas, iniciando a construção de sua cultura. Neste viés, cabe colocar a construção histórica do conceito de Arte, a qual passou por alterações ao longo do tempo.

Originalmente a palavra “arte” indicava habilidade técnica necessária para realizar determinada atividade e fabricar um objeto. Era considerada arte tanto o trabalho do mestre que fazia com apuro um objeto utilitário quanto o resultado da obra de um escultor, por exemplo. Aos poucos foram se chamando artesanato os trabalhos que se dedicavam aos objetos de uso cotidiano, ou àqueles produzidos com modelos ou em série. (BRASIL, 2006, p. 11)

Por um longo período, o conceito de arte esteve ligado à beleza, o objetivo era então atingir o belo. Atualmente, a busca do belo deu lugar à busca pelas sensações, emoções e sentimentos, tendo a obra seu valor estético desvinculado dos critérios de beleza.

Da segunda metade do século XX aos dias atuais, o belo contemporâneo busca o estranhamento e o questionamento, novas linguagens e interpretações do mundo surgem e passam a fazer parte de intervenções e leituras da arte.

A relação entre Arte e desenvolvimento humano tem sido reconhecida como indispensável aos processos educativos das crianças e ao desenvolvimento das potencialidades de cada uma. (CUNHA, 1999)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem Artes Visuais como:

Comunicação, expressão e atribuição de sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. (BRASIL, 1998, p. 85).

Os CEIMs e Escolas são espaços privilegiados onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a imaginação, apropriarem-se e produzirem cultura. As linguagens da Arte, na Educação Infantil, é lúdica e prazerosa frente às descobertas que a criança possa realizar. Deve haver a experiência estética, a manipulação de instrumentos e o brincar, o lúdico e o jogo nas diversas linguagens artísticas, fundamentais na infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que as crianças pequenas e bem pequenas devem ter garantidas experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25).

A construção do Conhecimento Sensível das nossas crianças é fator fundamental na disciplina e, nesse contexto, é vital e necessário que se tenha uma postura conceitual, conhecedores enquanto professores/as do Ensino da Arte dos diversos conceitos inerentes ao universo artístico e, entre eles, a imaginação, a criação, a percepção, a intuição e a emoção.

O Ensino da Arte, como componente curricular, possui conceitos e procedimentos de criação, não cabe mais ser percebida como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outros componentes. (BRASIL, 2015)

Segundo Pillotto (2007, p. 36):

A arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos, trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana.

A definição de Arte nos dias atuais é tarefa complexa, inserida no campo da Filosofia, nas discussões de estética, semiótica e do “belo”. (MARTINS, 2011)



Foto 13-1: Viver a Infância

Fonte: CEIM Mario Pizzetti/2016 – Rosemar de Nez

Sendo a infância uma construção social e histórica, as crianças são, portanto, sujeitos históricos e de direitos. O brincar, inventar, imaginar e fantasiar são experiências que devem ser vividas intensamente, assim, participando de vivências, constroem sentidos e culturas.

Sabe-se que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, além da linguagem verbal e escrita, tem-se o movimento, o desenho, a brincadeira, a dramatização, a fotografia, a música, a dança, os gestos, os sorrisos, os balbucios, as primeiras palavras, entre outros. O trabalho pedagógico deve, portanto, considerar as diferentes linguagens das crianças e as aulas de Arte, preenchidas com experimentações, significativas, prazerosas e lúdicas.

Se entendermos o processo de construção de conhecimento da criança pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar, abriremos um grande espaço para a arte e suas possibilidades de leituras e interação.. (PILLOTTO, 2007, p. 26).

Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país.

Vygotsky (1991, p. 58) afirma que “[...] tudo o que foi criado pela mão do ser humano, todo o universo cultural, ao contrário do mundo natural, é produto da imaginação e da criação humana”.

Portanto, se a Arte é ação básica e humana, também torna-se responsável direta na construção da cultura e, neste contexto, cabem alguns

Se pretendemos de fato uma educação para a cidadania, que entenda os sujeitos como construtores de suas histórias têm que garantir a educação estética e artística nos espaços das instituições educacionais, talvez o único para a maioria das crianças, a única possibilidade para adentrarem o universo poético e estético. (PILLOTTO, 2004)

questionamentos necessários frente ao Ensino da Arte, na Educação Infantil: Qual a sua importância? Quais são os objetivos pedagógicos? Como escolher os conteúdos? Arte é um dom? Criatividade se ensina?

Na Educação Infantil, as linguagens da Arte não são imposição de conteúdos, mas sim, o proporcionar de experiências estéticas e vivências artísticas. E o que é uma experiência estética? O desenho da criança é uma narrativa visual, o que é uma narrativa visual? Por que desenho e escrita são linguagens gráficas complementares? Segundo Barbieri (2012, p. 18):

Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrindo a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer.

A experiência estética inicia no nascimento do ser humano. Sons, cheiros, gostos, imagens, remetem a lembranças e fazem parte do universo de percepções, emoções e pensamentos. Desde que se nasce, vive-se cercado de informações, imagens, sons, cores, palavras. Passa a fazer parte de um mundo construído por sujeitos construtores de cultura. Desta forma, é necessário proporcionar o desenvolvimento do olhar para as crianças, uma leitura de mundo despida dos estereótipos criados pela cultura de massa a qual se está imerso.

Em sala, a experiência estética não é promovida pela releitura de obras copiando modelos ou pintando desenhos fotocopiados. As experiências estéticas ocorrem nas vivências, as quais podem e devem ser proporcionadas. Elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte.

É fundamental, para todos, a educação de um olhar que amplia as leituras de mundo. Não cabe mais, numa educação do século XXI, pensar que basta ao ser humano saber decodificar números e letras para construir suas leituras de mundo e a arte, neste contexto, não pode ser mais entendida de um modo reducionista.

Assim, considerando-se que a alfabetização deve levar a criança à leitura de seu mundo e que a arte faz parte desse mundo, torna-se imprescindível alfabetizá-la também esteticamente, para que possa ter participação e domínio completo do universo em que vive.

Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética, o ensino da arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem. (BARBIERI, 2012, p.19)

Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001)

Ao repensar as nossas práticas pedagógicas, no contexto da Educação Infantil, remete-se às reflexões sobre a nossa contribuição na construção do conhecimento sensível da criança. Para tanto, faz-se necessário possuir uma postura conceitual, de modo a compreender que as linguagens da Arte não são passatempo e distração. Imaginação, criação, percepção, intuição, emoção são campos conceituais que envolvem o desenvolvimento das crianças/as, no direito de usufruir outras culturas e épocas históricas, diferentes formas de expressão e outros modos de sentir e ver, onde elas se percebam num mundo multicultural.

O currículo, neste contexto, deverá permear ações voltadas ao interesse das crianças pequenas e bem pequenas, onde contemple a surpresa e as interações sociais. Para Martins (1998, p. 129):

Cada aula, como um jogo de ensinar e aprender, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações.

O planejamento é, portanto, fundamental, mas não linear e inflexível.

Estimular a produção artística das crianças vai além do nosso olhar adulto, o qual deve ser de sensibilidade e de valorização da criação sem jamais submetê-las ao próprio senso de beleza estética. O objetivo é a liberdade de criação e expressão e não a busca do “belo”, do que é aceito por uma sociedade adulta e consumista ou do que é determinado por conceitos de beleza pré-estabelecidos.

Se uma obra de arte tem que ser necessariamente bela, a resposta virá da concepção de belo e de arte de cada pessoa. Assim como uma aula de arte, bela ou não será sempre conseqüência da concepção de arte de cada professor. Caem por terra, portanto, todos os métodos e fórmulas prontas para o ensino da arte. Se aceitarmos esse princípio, cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como concebe o sujeito a ser educado: autor ou reproduzidor? (HOLM, 2005, p.7)

Nesta perspectiva, a respeito da concepção de belo e de arte, deve-se refletir sobre as propostas que trazem diferentes conceitos para o Ensino da Arte, entre elas, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, a Estética do Cotidiano de Edmund Feldman, Rudolf Steiner e Goeth e a Compreensão da Cultura Visual de Fernando Hernandez.

O ser sensível é como um espelho d'água encrespando ao mais ligeiro vento e onde uma pedrinha jogada ao acaso traça ondas em círculos sempre crescentes. (OSTROWER, 1987)

13.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inserção das crianças com deficiência, no ensino regular, foi garantida pela legislação específica, sendo uma delas, o artigo 2º da Resolução nº. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Desde então, pesquisas e adaptações precisam de um direcionamento específico com a intenção de proporcionar situações que desenvolvam os aspectos cognitivos e sensíveis das crianças.

A criança com deficiência, além de atenção e respeito, direitos que possui enquanto sujeito, deve ser acolhida como um desafio e não como um obstáculo. A arte, neste contexto, é linguagem interativa e cada criança deve ser percebida com relação às suas possibilidades e interesses individuais. Em todos, o desenvolvimento da cognição e da sensibilidade ocorre em diferentes níveis de compreensão.

No contexto em que está inserida, a criança, com deficiência é tão singular como qualquer outra e, neste processo, de fazer a inclusão acontecer, todos beneficiam-se, aprendendo sempre uns com os outros.

Em conformidade a John Dewey (2010), uma experiência é realmente estética quando o cognitivo, o afetivo e o cotidiano se integram. Portanto, inserir as crianças com deficiência no universo da arte e da percepção estética, inter-relacionadas ao convívio com as demais, é papel preponderante para os/as profissionais em geral e professores/as de Arte.

Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais, cada um com seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções respeitadas e valorizadas (BRASIL, 2006, p. 11)

Ainda neste viés, não se deve centrar apenas no racional, nos resultados padronizados, e sim, com mais intensidade no corporal, no visual, no sonoro. Faz-se indispensável proporcionar experiências estéticas às crianças descobrindo, no processo, as possibilidades de cada uma.

É fundamental a preocupação com o cenário, com o ambiente que é proporcionado ao aluno/a com deficiência, focar o tátil, a cor, o som, são atitudes que, além de trazerem benefícios, integrá-las-ão ao espaço acolhedor: o espaço escolar.

A possibilidade de proporcionar experiências estéticas, de priorizar o processo criador, de ampliar as possibilidades das crianças com deficiência ao interagirem com a arte e seu mundo, faz com que a inclusão se torne parte de um todo e não uma exceção.

Os planejamentos em Arte devem ser pensados de forma contínua, respeitando o tempo das crianças para as construções poéticas. (MARTINS, 2011)

13.2 ESPAÇO E TEMPO

Sabe-se que, por meio do planejamento, objetivos são traçados e alcançados com maior facilidade, seja no âmbito pessoal ou profissional. Quem escolhe ser professor/a precisa compreender o quão importante é elaborar e aplicar o planejamento.

Planejar o uso dos espaços do CEIM e Escola com intenção, seja na sala, embaixo de árvores, no pátio ou no parquinho, faz parte das ações do planejamento pedagógico. Segundo Barbieri (2012, p. 49), “É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são.” Ainda, de acordo com a mesma autora:

Para algumas crianças, desenhar faz mais sentido do que pintar; para outras, correr faz mais sentido do que desenhar. É preciso oferecer espaço para que essas crianças corram, mas também desenhem; variar a ocupação do espaço para que as crianças se expressem, propondo, por exemplo, outras formas de desenhar: nas mesas, na parede, no chão. O que será melhor para cada criança? Temos que dialogar com cada uma, escutando-as genuinamente. (BARBIERI, 2012, p. 67).

O mesmo ocorre com o fator “tempo”, o qual envolve o processo de criação, o respeito ao ritmo de cada um, seu interesse e seu tempo de concentração.

Sobre o aspecto decorativo dos CEIMs e Escolas, principalmente, das salas de aula, pode-se refletir: Quais tipos de imagens são utilizadas? Como são afixadas na parede, mural ou suporte? As produções das crianças são mais valorizadas do que as imagens midiáticas?

É necessário cuidado com as visualidades dominantes que negam outras formas de ser, impondo às crianças modelos (Xuxa, Barbie, Branca de Neve, Cinderela, entre outros). Esses repertórios visuais formam o gosto de grupos, a hierarquização do que é melhor e mais bonito. Os modelos prontos, os padrões visuais estéticos midiáticos, fazem parte do gosto infantil ou foi naturalizada como se fosse parte da infância contemporânea?

O ser humano está inserido em uma cultura visual onde, cada vez mais, artefatos são criados para serem consumidos rapidamente. Assim, o são nas grandes corporações de entretenimento, como Disney, Fox, Warner, McDonald’s, Estrela, Rede Globo, entre outras, criando uma realidade às crianças e aos adultos.

Neste cenário, os espaços educativos funcionam como um texto narrativo, em que as imagens podem validar ou não determinados sujeitos, reforçando estereótipos de classe, étnico e de gênero.

Qual a posição das meninas que não se enquadram no referencial estético cinderela?

Como as identidades femininas e masculinas são construídas, tendo as atribuições destas “beldades” como referenciais?

Na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneízam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e, ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas e sim excluídas. (CUNHA, 2008)

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos. (CUNHA, 2008.)

13.3 MATERIAIS E SUPORTES: ELEMENTOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS



Foto 13-2: Percepção visual e tátil
 Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/ 2015

Na Educação Infantil, deve-se proporcionar às crianças experiências significativas, os materiais e suportes devem ser direcionados ao desenvolvimento da percepção visual e tátil, permeado de odores e texturas de um universo de escolhas, como alguns dos exemplos abaixo:

TÉCNICAS	SUPORTES
Pintura a dedo, com pincéis, esponja, lápis de cor, giz de cera, desenho de observação, Desenho com interferência, modelagem, papel machê, recorte, colagem	Papel colorido e de diferentes texturas, telas, lixa, parede, teto, chão, tela do computador, papelão, tecidos
ELEMENTOS	INSTRUMENTOS
Ponto, linha, cor textura, luz, sombra movimento, volume ritmos, perspectiva, planos bi e tridimensional	Mãos, pés, pincéis, lápis grafite e de cor, giz de cera, esponja, máquina fotográfica, programas de computador
MATERIAIS	
Imagens, objetos do cotidiano, elementos da natureza tintas, sucatas, argila, gesso, bacias, brinquedos tecidos, farinhas (trigo, aveia, amido, milho), pigmentos naturais, fitas, barbante, algodão, livros, carvão, jornais, revistas, fios e linhas, lápis de cor, giz de cera, anilina, palitos de picolé	

Quadro 13-1: Materiais e Técnicas

Os tipos de materiais que se podem utilizar com as crianças são amplos e diversificados, é preciso apenas estar atento à faixa etária e ao cuidado com a periculosidade que alguns materiais podem proporcionar. As crianças bem pequenas, principalmente, devem experimentar materiais com textura, com cores, com cheiros, iniciando sua formação estética.

Como professores, precisamos encontrar ações que cabem e combinam com nossos grupos de crianças e conosco. Existem muitas maneiras de trabalhar a formação estética dos bebês. Ao trabalharmos com tecidos, papéis coloridos ou garrafinhas com líquidos coloridos, por exemplo, lidamos com as questões cromáticas sem obrigatoriamente utilizar papel e tinta. (BARBIERI, 2012, p. 71).

Para as crianças pequenas e bem pequenas, deve-se, então, proporcionar a exploração dos sentidos por meio dos materiais, dos objetos, das cores, dos sons, onde as diferentes áreas necessitam estar integradas e articuladas. Faz-se relevante um olhar multidisciplinar que o percebe enquanto sujeito social e pelas vivências proporcionadas no cotidiano. Temas como o autocuidado, o cuidado com o outro e com o ambiente devem se fazer presentes.

Um destaque importante a se fazer é em relação ao contato dos bebês e das crianças com a natureza. A natureza pode ser comparada a um parque de diversões. Nela é possível explorar texturas, cores, cheiros e sons, bem como favorecer às crianças a movimentação do corpo tão importante nesta faixa etária. Estar em contato com a natureza e com tudo o que ela gentilmente oferece, possibilita muitas descobertas sensoriais, motoras e cognitivas. (CAIRUGA et al., 2014, p. 165).

Segundo, ainda, Barbieri (2012), cada faixa etária traz potências específicas e o que se espera de cada uma delas é importante constar no planejamento. Com relação ao brincar, alerta:

Temos que estar conectados com o que fazemos e com o que interessa às crianças naquele momento. Aprofundar os assuntos e aspectos nos quais as crianças estão interessadas, em vez de propor apenas atividades recreativas. As crianças brincam o tempo todo e com tudo. É preciso tomar cuidado para não banalizar o brincar, e não deixar de oferecer novas propostas instigantes. (BARBIERI, 2012, p.79).

13.4 DESENHO E PINTURA

O desenho é uma das formas de expressão que proporciona imenso prazer, tanto visual quanto motor. Nos traços, a visão de mundo é exposta, assim com as experiências e vivências, e a relação com ele ocorre de formas diferentes. Frente a este fato, por que as crianças, em uma determinada etapa, afirmam que não sabem desenhar? Quando crianças e adultos pararam de desenhar?

Deve-se estar atento ao início da alfabetização das crianças, para que, com o desenvolvimento da escrita, não seja interrompido o processo de criação.

A escola é um dos lugares onde as criações podem e devem ter contato com outras referências culturais, diferentes daquelas trazidas pela televisão e pela

Pensar que o desenho correto é apenas aquele fiel à realidade é limitar-se a um único ponto de vista, dentre as inúmeras possibilidades de definição. (MAZZAMATI, 2012.)

Libertar-se dos cânones acadêmicos é importante para a orientação contemporânea; hoje desenho é linha, gesto e movimento que gera espaços em superfícies e no espaço físico e virtual. (ARSLAN, 2009)

internet. Se a escola desenvolver seu universo cultural e o aluno se sentir parte dele, conhecerá outras formas de viver e saberá que começar a escrever não significa deixar de desenhar. Temos a responsabilidade, enquanto educadores que trabalham com arte na Educação Infantil, de não deixar que essa capacidade genuína da criança se perca com o passar dos anos. (BARBIERI, 2012, p. 98).

No desenhar e pintar, ao utilizar traços e cores, uma proposta pedagógica embasada no prazer e no lúdico é instigante e um direito que a criança possui de expressar-se sem a influência dos padrões estéticos do mundo adulto.



Foto 13-3: Pintura da criança
Fonte: CEIM Demboski/2016 – Rosemar De Nez

Desenhos prontos para ainda perduram entre as crianças, mimeografados, fotocopiados, impressos da internet para colorir ou preencher com mosaicos ou colagens? Desenhos prontos são a negação do desenho, desrespeitam a inteligência e a sensibilidade das crianças, são imposições dos adultos onde não há espaço para a manifestação da criatividade ou intenções. O desenho pronto interfere também, negativamente, no processo de desenvolvimento da criança. Na idade em que ela está querendo só rabiscar, diante do desenho pronto ela acaba se limitando a fazer dois ou três tipos de rabiscos mais adequados para preencher o espaço. No entanto, em seus desenhos espontâneos, essa criança pode chegar a usar até vinte tipos diferentes de rabiscos. Normalmente, a partir de um ano e meio de idade, a criança começa a experimentar vários tipos de traços. Com três anos, ela enche o papel com formas como quadrados, triângulos, cruces ou formas irregulares. Aos quatro anos, ela já combina essas mesmas formas para representar o sol, pessoas, casas, árvores, flores,

Nos espaços escolares, devemos sugerir e desenvolver, um olhar aguçado e crítico sobre as imagens das mais diversas produções culturais, pois elas apresentam e formulam visões sobre o mundo, sendo necessário entendê-las em seus contextos. (MARTINS, 2011)

carros, animais, etc. É assim que tem início o desenho figurativo, cujo processo de descobrimento pode ser prejudicado com o desenho pronto entregue à criança. (CAMARGO, 2008, p. 58).

O desenho é componente fundamental no processo de comunicação infantil e de seu desenvolvimento, é base de pesquisa de diversos autores, entre eles, Lowenfeld, Luquet e Derdyk, leituras que devem fazer parte da bagagem profissional.



Foto 13-4: Desenho da criança

Fonte: CEIM Umberto Cesa/2016 – Rosemar De Nez

Os desenhos são as narrativas visuais das crianças, pequenas e bem pequenas, uma história que oriunda nas suas vivências socioculturais, somado ao repertório visual que possui e as experiências estéticas a elas proporcionadas, adquirindo, assim, um repertório artístico. Como parte integrante da sua história, não deve estar permeado por estereótipos. E, nesse sentido, Cunha (1999, p. 10-11) destaca que:

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de forma que chamamos estereótipos. Por sua vez, estas formas, são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça. Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir suas próprias linguagens, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos.

A linguagem do “movimento” apontado pelo RCNEI está relacionada à área de Arte e Educação Física, pois envolve o teatro e a dança, como também o desenvolvimento motor e a expressividade da criança. “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. (BRASIL, 1998)

Assim, na construção de suas linguagens artísticas, o foco e importância devem estar centrados no processo criador e, principalmente, nas experiências e vivências proporcionadas, onde deve estar presente a valorização do desenvolvimento criador durante todas as atividades artísticas.

13.5 MÚSICA, MOVIMENTO E DANÇA

Os movimentos, em ritmos sonoros ou não, não devem ser voltados apenas às comemorações com expressões coreográficas limitadoras, como a execução de algo pronto e acabado. Marques (2003) aponta que as danças devem levar em conta à brincadeira, o improviso, a criação de formas, de modo a compreender a orientação do/a professor/a e o que as crianças trazem de seus universos sociais e familiares, de maneira que possam inventar e reinventar suas danças e seus movimentos.

Em uma época em que o sedentarismo toma uma dimensão crescente em nossa vida, devemos ser cada vez mais estimulados à realização de movimentos. Mais do que isso: devemos ser capazes de explorá-lo nas mais diversas formas em todas as suas possibilidades. Nesse sentido, todo o movimento pode ser dança: desde um gesto desportivo a um ato cotidiano. Para ser dança, entretanto, a consciência do processo do movimento precisa tornar-se foco de atenção. (MODINGER et al., 2012, p. 59)

Com a lei nº 11.769/08, a música passa a ser conteúdo obrigatório, na Educação Básica com objetivo de desenvolver a sensibilidade e a integração dos/as alunos/as e não formá-los músicos.

Neste sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITTO, 2003, p. 46).

A linguagem Musical, na infância, deve ocorrer de forma lúdica, desenvolvendo a percepção auditiva sem a preocupação em formalizar conhecimentos. Deve-se estar atento em como as crianças se expressam musicalmente, em cada uma das fases de seu desenvolvimento, apoiado sempre em pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o fazer pedagógico. Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois são, nas interações, que os pequenos e bem pequenos desenvolvem seus repertórios, comunicando-se pelos sons.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso rítmico nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUES, 1998, p. 104).

Quanto à linguagem sonora, ela não vem apenas acompanhada de canções, mas também do som e da melodia. Para tanto, experienciar os sons, o riso, o assovio, o bater de objetos, os sons do próprio corpo, a altura, a duração, a intensidade e o timbre, nas mais variadas brincadeiras cantadas, devem estar presentes no cotidiano infantil.



Foto 13-5: Musicalização

Fonte: CEIM Demboski/2016 – Rosemar De Nez

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece que, “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.”. (BRASIL, 1998, p. 45).

A aquisição de conhecimentos, na linguagem musical, a presença e a ausência de sons, combinação intencional e expressiva entre as diversas qualidades do som, expressa sentimentos e pensamentos. Por meio dela, significados são compartilhados enquanto sujeitos inseridos em uma determinada cultura.

Quanto ao desenvolvimento musical nas crianças, vários estudos evidenciam que, ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta: provocados pela movimentação do líquido amniótico, pelos batimentos cardíacos, pela voz da mãe, etc. Quando nasce, passa a escutar o que está à sua volta: conversas, gemidos, brigas, cantigas de ninar. Começa, assim, a se inserir na cultura, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias nela vivenciados. Sua primeira seleção musical é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais. (SALLES; FARIAS, 2012, p. 153).

Conhecer as experiências trazidas pelas crianças é fundamental, pois, tomar conhecimento do que ouvem, possibilita a ampliação do repertório de cada uma, proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade estética, da escuta, construindo um gosto musical a partir do que ouvem e apreciam.



Foto 13-6: Dança

Fonte: CEIM Criança Feliz/ 2015

13.6 DRAMATIZAÇÃO

O teatro não é apenas o produto final com encenações em datas comemorativas ou eventos culturais. Ele é processo, um jogo, uma brincadeira, envolve um mundo de significados e símbolos. Envolve a sensibilidade, a emoção, os conflitos e suas soluções, as personagens, o figurino, o cenário, todos esses elementos imbricam-se em um desenvolvimento global das crianças.

O teatro tem seu conteúdo específico, que pode e deve ser trabalhado em todas as idades respeitando-se os limites do grupo. No caso das crianças, conteúdos como espaço cênico, personagem, ação dramática, entre outros, devem ser trabalhados a partir de atividades lúdicas e de jogos teatrais, com ênfase na fantasia e na imaginação. Tais brincadeiras e jogos são fundamentais no processo de amadurecimento das crianças. (FERREIRA, 2001, p. 148)

Atualmente, o teatro envolve diversos tipos de dramatizações, desde o teatro de rua ao de bonecos, os quais fazem parte de uma diversa gama de manifestações presentes na cultura contemporânea. O que permanece, em toda essa diversidade, é o fato de que, no teatro, desenvolvem-se a integração, o trabalho de grupo, a valorização do outro.



Foto 13-7: Teatro
Fonte: CEIM Criança Feliz/ 2015

Entre as crianças pequenas e bem pequenas, a dramatização já é parte do espírito de fantasia e magia que as acompanha durante a infância. Um universo onde um lápis pode se transformar em um avião, uma tira de papel colorido em uma coroa. Preservar e alimentar este universo com novas e significativas experiências fará grande diferença no seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Professores/as são referência para a criança, principalmente para as menores, que acreditam que tudo aquilo apresentado pelo professor é correto, “é belo”. É necessário cuidado e cautela em tudo que é exposto em sala de aula e nos ambientes escolares, pois o que o professor expõe faz sentido para a criança. Um modelo valorizado pelo professor é automaticamente belo. Daí a importância de construir os cartazes das salas de aula com os alunos, possibilitando a criação e não a repetição e a cópia. Se o professor expuser um cartaz de aniversário composto por um solzinho de olhinhos, como será o sol desenhado pela criança? (MARTINS, 2011)

13.7 MODELAGEM

A modelagem tem no seu aspecto tátil fator preponderante no auxílio a coordenação motora, a concentração, a percepção e a memória visual. Segundo Moreira (2011, p.12), “A modelagem trabalha e estimula os aspectos da coordenação fina. Essa capacidade precisa ser desenvolvida desde a infância, por ser a aptidão de gerar ações sutis e direcionadas.”

Devido à textura e a maleabilidade dos materiais (argila - massa de modelar - papel machê), a modelagem proporciona experiências enriquecedoras no desenvolvimento dos sentidos, fator essencial no processo de aprendizagem. As experiências sensoriais devem, portanto, fazer parte de forma contínua na educação das nossas crianças pequenas e bem pequenas.

A manipulação do material traz o reconhecimento da textura, do peso, da consistência, da cor e da temperatura. Traz a tridimensionalidade proporcionando a percepção real da ocupação do espaço. É importante que os pequenos e bem pequenos possam explorar e manipular o material inicialmente sem a preocupação da forma, explorando o lúdico na descoberta de novas formas, cores, combinações, possibilidades, diferentes texturas e movimentos.

Ao brincar modelando, geralmente, se comunicam, perguntam, imaginam, formulam hipóteses, testam suas ideias. Expressam e desenvolvem a imaginação criadora; estabelecem relações indo além da sua realidade imediata, criando jogos simbólicos.

13.8 QUEM SOMOS? ONDE QUEREMOS CHEGAR?

As experiências de vida e todo o percurso acadêmico são levados para o ambiente de trabalho e, no decorrer do caminho, receitas e métodos prontos que o mundo contemporâneo proporciona invade o cotidiano, seja em uma pesquisa na internet, ao assistir a um filme ou seriado na televisão, a novela global, a moda da novela das oito. A mídia indica qual livro deve ser lido, o filme que ganhou premiações, portanto, um caminho fácil de seguir. Quais dessas experiências são filtradas e levadas às crianças?

O papel, enquanto professores/as é proporcionar experiências relevantes para as crianças, atentos à faixa etária e às necessidades de cada uma, assim como a realidade onde cada CEIM e Escola estão inseridos, seu entorno, suas peculiaridades, a cultura que produzem.

A Proposta Curricular do Município de Criciúma, publicada em 2008, aponta que:

Para constituir um campo de aprendizagem que dê conta dos desafios da atualidade, cabe incluir os/as educandos/as como participantes e investigadores no contexto da

Um professor de arte deve aliar conhecimentos práticos e teóricos de sua área a abordagens pedagógicas que favoreçam o diálogo e a reflexão, e reconhecer a cultura como um campo heterogêneo de pesquisa e fonte inesgotável de investigação. (AROUCA, 2012)

escola. O/a professor/a de Arte tem como tarefa dirigir o processo de aguçamento do espírito investigativo no/a educando/a. Neste sentido, o/a professor/a é também responsável por uma prática reflexiva e investigativa, atuando também como professor/a pesquisador/a. (CRICIÚMA, 2008, p.110)

Como pesquisadores/as, é necessário atenção às mudanças educacionais contemporâneas, e sabe-se que, nos CEIMs e Escolas, pode-se, como Barbieri (2012, p. 34) aponta:

[...] criar um lugar de invenção, impermanente, onde a relação com o planejamento não é linear, como imaginávamos, já que a cultura é o lugar do inesperado, do encontro com o outro. Crianças pequenas, então, são totalmente imprevisíveis.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, sendo professores/as demanda muito trabalho e dedicação. Deve-se questionar incessantemente como autoavaliação: o mundo que nos rodeia é lido? As imagens são focos de atenção? Existe reflexão com novos estudos sobre as linguagens da Arte? A experiência estética é alimentada? Existe aproximação do universo da arte como ponto fundamental para a qualidade profissional?

Possui-se, enquanto seres humanos, a capacidade de se expressar por meio das linguagens da Arte. O desenvolvimento desta capacidade é constantemente influenciado pelas experiências que se vivencia. Essa capacidade de expressar é uma qualidade que pode ou não ser desenvolvida, aperfeiçoada, cuidada e valorizada. Cabe a cada um/a, professores/as do Ensino da Arte, a busca pelas metas as quais construirão seres humanos melhores, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Os desafios estão postos, faça-se do caminho um aprendizado.

13.9 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

1. Conhecer o repertório de brincadeiras e jogos que constituem patrimônio cultural da humanidade.
2. Apropriar-se de jogos e brincadeiras folclóricas, tradicionais e contemporâneas como manifestações da cultura.
3. Compreender os significados do brincar com os sons que o corpo consegue emitir e com objetos sonoros.
4. Conhecer o patrimônio folclórico nacional, vivenciando brincadeiras folclóricas cantadas ou ritmadas.
5. Interagir com outras crianças compartilhando objetos na brincadeira.
6. Ampliar, progressivamente, as possibilidades de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens.
10. Realizar leituras imagéticas.
11. Perceber que os diferentes materiais riscantes, giz de cera, tinta guache, cola colorida e carvão, dentre outros, podem ser utilizados para expressar seus sentimentos, ideias, elementos culturais, iniciando o processo de grafismo.
12. Compreender a ideia de símbolo em situações reais significativas, percebendo que as coisas podem ser representadas de diversas maneiras.
13. Desenvolver a atenção auditiva reproduzindo sons, palavras e músicas.
14. Reconhecer rótulos e embalagens utilizadas no cotidiano, a fim de perceber as suas funções e diferenças.
15. Desenvolver a memória visual, auditiva e a pseudoleitura, explorando gravuras, desenhos, entre outros.
16. Diferenciar palavras, símbolos, números e letras.
17. Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os objetos, adquirindo, gradativamente, noções de classificação.

18. Ordenar objetos.
19. Adquirir noções de dimensão, massa, capacidade e temperatura.
20. Conhecer diferentes tipos de linguagem (libras, braille), percebendo como uma das formas de comunicação social.
21. Conhecer histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, em conformidade a lei nº 11.645/08.
22. Conhecer as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países, a fim de relacionar com as contribuições da cultura local.
23. Desenvolver a sensibilidade, os sentidos, a percepção, os sentimentos e a imaginação, para contribuir em sua formação estética.
24. Conhecer momentos da história da arte: local, regional, nacional e mundial.
25. Experimentar as diversas linguagens da arte, ampliando seu repertório artístico;
26. Experimentar os sons produzidos das principais famílias dos instrumentos musicais;
27. Conhecer os sons produzidos pelo próprio corpo, envolvendo melodia e ritmo: palmas, bater de pés, estalos de língua, respiração, canto, entre outros.
28. Conhecer os sons produzidos pela natureza (vento, chuva, tempestade, entre outros), pelos animais e pelos objetos.
29. Reconhecer as características do som: altura, duração, intensidade e timbre.
30. Experimentar a música por meio de diferentes gêneros: clássica, rock, samba, reggae, funk, tango, bossa nova, jazz, pop, hip hop, sertanejo, cantigas de ninar, beat-box, entre outros.
31. Apreciar obras de arte de diversos artistas.
32. Conhecer e experimentar diferentes gêneros da arte, como a pintura, escultura, modelagem, entre outros.
33. Criar narrativas visuais, utilizando-se do desenho.
34. Reconhecer as cores primárias e secundárias.
35. Compreender que o autorretrato é representação da figura humana.
36. Conhecer a produção de outras culturas, valorizando a diversidade e os diferentes modos de pensar e agir.
37. Reconhecer e valorizar as próprias produções e as dos colegas.
38. Desenvolver a linguagem do teatro utilizando-se de fantoches, teatro de sombras, máscaras, mímica, marionetes, contação de histórias, fantasias, inventando personagens, entre outros.
39. Representar diferentes situações: alegres, tristes, cômicas, suspense e medo.
40. Adquirir noções de plateia e artista por meio dos jogos teatrais e faz-de-conta.
41. Adquirir equilíbrio, ritmo, força e resistências nos movimentos.
42. Experimentar os estilos e ritmos de dança: balé, quadrilha, hip-hop, folclórica, entre outras, criando coreografias.
43. Criar movimentos e desenvolver habilidades, fazendo uso de tempos (lento, rápido e moderado) e ocupando espaços (frente, trás, diagonal, em cima, embaixo e lateral).
44. Criar sons com materiais, instrumentos musicais, objetos da cultura brasileira, da cultura local e elementos naturais da região para acompanhar diversos ritmos de música.
45. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, histórias, criações musicais e festas.
46. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
47. Exercitar a autoria de maneira individual e coletiva.
48. Desenvolver o senso estético e crítico.
49. Desenvolver a sensibilidade, criatividade e expressão.
50. Ampliar o repertório artístico e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise. A inclusão da criança com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas: depoimento. [novembro, 2007]. Brasília: **Revista Criança**- do professor de educação infantil. Edição 44. Brasília: Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB, Nov. 2007. Entrevista cedida a Rita de Biaggio.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo. Blucher, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos ensino fundamental anos finais/** Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso: 25 de nov. 2015.
- _____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Módulo IV**. Brasília: MEC/SEB/Seed, 2006. (Coleção ProInfantil; Unidade 5).
- _____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa; COSTA Márcia Rosa (Orgs). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CAIRUGA, et al.; R. R.; CASTRO M. C.; COSTA M. R.. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CAMARGO, Luís. A criança sabe desenhar. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 232, mai. 2008.
- _____. **Arte-educação da pré-escola à Universidade**. São Paulo: Nobel., 1989.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.
- CRICIÚMA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas**. Criciúma. SME, 2008.
- CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre. Mediação, 1999.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31ª reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores

em Educação, 2008, p.102-132.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Maria Goretti Casas Campos. Teatro na educação: o professor-diretor. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körtin (Orgs). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

HOLM, A. M. **Baby – Art: Os primeiros passos com a arte**. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas. Papyrus: 1989.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo. Cortez, 2003.

MARTINS, Josenei; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Didática e metodologia do Ensino de artes**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino da arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZAMATI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas**. São Paulo, Edições SM, 2012.

MODINGER, C. R. et al. **Artes Visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

MOREIRA, Luciana. **Ludopedagogia**, uma técnica de ensinar. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ludopedagogia-uma-tecnica-de-ensinar/47233/>. Acesso: 23 de nov. 2015.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PILLOTTO, S. S. (org). **Linguagens da arte na infância**. Joinville. Univille, 2007.

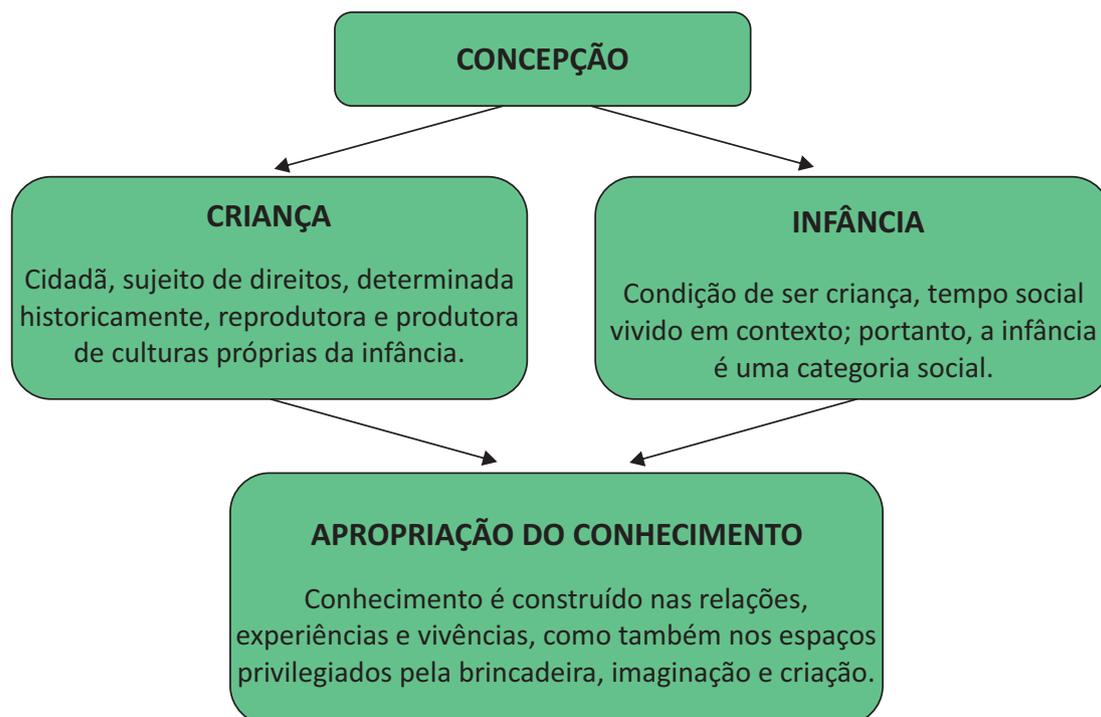
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

Organizar o planejamento, na Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma, pensando na atual conjuntura, a qual requer atenção e diálogo com documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Esses documentos intensificam e ampliam discussões, direcionando a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nessa etapa, deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), [...] que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase: I na gestão das emoções; II no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares; III na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares, IV na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza; V no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita – como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2013, p. 37).

A Educação Infantil é responsável pela formação inicial na infância. Portanto deve contribuir na ampliação do repertório cultural, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, o que requer dos profissionais um trabalho pedagógico de qualidade.



Fluxograma 14-1: Conceção de criança, infância e apropriação do conhecimento

Para que esse trabalho aconteça no cotidiano da Educação Infantil, faz-se necessário conceituar a perspectiva que referenda o trabalho educativo, o qual compreende a criança e a infância.

A concepção que o profissional da Educação Infantil tem de criança, de infância, de Educação Infantil e de planejamento direcionam a organização do trabalho pedagógico e influenciam no modo como as experiências de aprendizagem são organizadas, incluindo o tempo, os espaços (sala e externos), os materiais que serão utilizados e a forma como as crianças são agrupadas, dando foco ao protagonismo das crianças.

Mas... O que é planejar?

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/ com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. (OSTETTO, 2000, p.177).

Esta concepção de planejamento traz à tona alguns questionamentos. São eles:

- **Como organizar o planejamento?**
- **O que considerar nesse momento?**
 - **Em que direção seguir?**
- **Como planejar as experiências de aprendizagem, o espaço e**
- **O tempo, de forma a não perder de vista essa criança ativa, criativa, capaz de produzir cultura, inquieta diante do mundo que se apresenta a ela?**
- **O que propiciar às crianças para que se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade para que possam lhes dar outros significados?**

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 4º:

Art. 4º [...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. (CNE, 2009).

Nesta perspectiva, não se pode deixar de destacar o ganho histórico e também desafiador que se teve com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica:

[...] mas seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR, 2003, p. 57).

Reconhecer a criança como centro do planejamento exige uma organização da ação pedagógica, a partir dos seguintes princípios:

INTENCIONALIDADE	Toda ação, para ser significativa, precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos (criança, adulto), deve ter um significado vital, isto é, corresponder a um fim, ser intencional, proposital.
SITUAÇÃO - PROBLEMA	O pensamento surge de uma situação observada pelo profissional, a qual exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento.
AÇÃO	A aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir e pensar.
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	Constrói-se a partir da pesquisa e a aprendizagem também deve ser assim.
INTEGRAÇÃO	Apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é necessário integrar todos/as os/as envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de amenizar a fragmentação na Educação Infantil.
EFICÁCIA SOCIAL	Deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam as relações com o outro, com o grupo e toda comunidade, contribuindo para a transformação social.

Quadro 14-1: Organização da ação pedagógica na Educação Infantil

Pensar sobre estes princípios exigirá a articulação desses no planejamento.

Na última década, alguns/a autores/as têm apontado a organização do planejamento por projetos como uma possibilidade para garantir o protagonismo das crianças. Em pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma, constatou-se que esses já organizavam seu planejamento utilizando, em 2014, esta metodologia.

Mas, por que projetos?

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autoria e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momento de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo [...] Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31-34).

O projeto garante na prática e não apenas em registros sistematizados experiências significativas. Outro aspecto bastante significativo é que, por meio dos projetos, é possível também trabalhar e articular os Eixos Estruturantes da Educação Infantil: brincadeira; mediação/interação; linguagem.

No entanto, os/as profissionais que trabalham com projetos apresentam muitos questionamentos para operacionalizá-los, já que exige um trabalho coletivo e compartilhado entre todos os profissionais no cotidiano da instituição.

Como elaborar um projeto?

Quem define a temática?

É possível trabalhar o mesmo tema para todas as turmas da instituição?

Quanto tempo dura um projeto?

Como envolver as crianças neste projeto?

É de conhecimento que as crianças, na fase de zero a três anos, devem ser estimuladas, tanto pela família, quanto pelas pessoas que com elas convivem, e que o ambiente deve favorecer aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento integral.

Para iniciar um projeto nesta faixa etária, o profissional de Educação Infantil precisa estar atento à turma, de maneira a observar, a registrar e refletir sobre as necessidades, interesses e preferências das crianças. Desta forma, são os/as professores/as que, a partir de suas observações e finalidades educativas, devem problematizar, assim como o tema, com base na reflexão das seguintes questões:

Quais os temas que interessam às crianças nesta faixa etária?

As crianças conhecem o seu corpo e o ambiente que as cercam?

O que elas são capazes de fazer?

O que se quer que elas aprendam?

Quais aspectos do desenvolvimento infantil precisam ser estimulados e de que forma?

Quais são os materiais e espaços adequados para se trabalhar?

Quais as preferências e as necessidades nesta faixa etária?

Com relação aos projetos pedagógicos organizados para trabalhar com as crianças de quatro a cinco anos, iniciam-se por questões problematizadoras, as quais podem surgir da curiosidade e interesse do grupo de crianças em variadas situações (nas interações, nas rodas de conversa, nas brincadeiras, no espaço externo, entre outros lugares), ou ainda, a partir da percepção do/a professor/a quanto à necessidade de aprendizagem de sua turma.

O/A profissional da Educação Infantil organizará o projeto com a participação das crianças refletindo a partir dos seguintes questionamentos:

O que sabemos?

As respostas a essa questão trarão informações ou vivências que as crianças têm sobre a temática, o que permitirá traçar as hipóteses condizentes ou não, ao conhecimento científico, os quais serão valorizados pelos profissionais e confirmados ou não durante o projeto.

O que queremos saber?

Os questionamentos realizados e não respondidos traduzem-se em conhecimentos, os quais serão pesquisados e selecionados pelos/as professores/as, devendo ser relacionadas com as hipóteses e curiosidades das crianças. Estas questões auxiliarão na estruturação da problemática.

A partir da análise dos conhecimentos e hipóteses apresentadas pelas crianças, os/as profissionais planejam quais os objetivos a serem alcançados, refletindo sobre o porquê da realização do projeto (justificativa). Posteriormente, organizam-se as experiências de aprendizagem, de maneira a privilegiar a ação da criança, com ênfase ao processo e não somente ao produto final. Nesta produção, deverá prever o tempo necessário para que as crianças construam os conhecimentos e respondam à problemática. Por meio de registros, constata-se se os objetivos foram atingidos, além de delinear a culminância do projeto.

O/A profissional planejará e registrará diariamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, conforme os objetivos traçados.

O que aprendemos?

É possível visualizar se as crianças apresentaram a aprendizagem esperada ou serão necessárias outras propostas para se responder à problemática e, portanto, alcançar os objetivos traçados.

É importante que todas as fases do projeto sejam registradas pelo/a profissional, por meio de relatórios, textos coletivos, produções, gravações, fotografias e portfólios. As produções infantis devem ser valorizadas e expostas nos mais variados ambientes da instituição.

No que diz respeito a estes aspectos do projeto, eles serão registrados e estruturados da seguinte forma:

- Tema: composto por uma frase de ideia restrita a respeito do que será trabalhado.
- Justificativa: o porquê da escolha do tema, qual a problemática, curiosidade ou necessidade do grupo, atendendo aos princípios estabelecidos; as questões e hipóteses das crianças sobre o tema: “O que sabem? O que gostariam de saber?”.
- Objetivos: ações e aprendizagens que, ao final do projeto, as crianças precisam realizar à curto prazo, ou seja, objetivos específicos.
- Experiências e vivências de aprendizagem: diferentes propostas e organização do grupo, os campos de experiências e vivências devem ser contemplados.
- Fontes de pesquisa: literaturas e outras fontes de estudo/pesquisa que subsidiarão a temática a ser trabalhada.
- Avaliação: registrar as aprendizagens e conquistas do grupo e possíveis caminhos a serem percorridos.
- Culminância: exposições, feiras culturais, amostras, experiências, receitas, saraus e outras produções realizadas pelas crianças.

PARA O GRUPO	PARA AS CRIANÇAS
<p>Os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia.</p> <p>Os projetos possibilitam a construção de um grupo de aprendizagem que colabora, que se envolve com as tarefas e que é corresponsável pelo empreendimento coletivo.</p> <p>Dentro de um trabalho de projetos com parcerias, as crianças aprendem a conviver e a respeitar os limites da vida coletiva.</p> <p>Trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua.</p> <p>A experiência de aprendizagem dos conhecimentos por meio da vida coletiva amplia o conhecimento, enriquece o espírito e oferece significação mais profunda à vida.</p>	<p>Os projetos possibilitam que elas se engajem nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva.</p> <p>Os projetos podem ser criados individualmente pelas crianças, em pequenos grupos, em duplas ou em grandes grupos.</p> <p>A pedagogia de projetos percebe a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente.</p> <p>Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas de suas aprendizagens, de aprender em sala, além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.</p> <p>Ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos projetos, as crianças constroem formas pessoais de registro e documentação, uma singularidade para aprender, descrever, criar uma memória e uma versão, materializar para poder contribuir mostrando a sua obra.</p>

Quadro 15 -2: Projetos e contribuições FONTE: Adaptado de Barbosa e Horn (2008, p. 87 - 88).

Quadro 14-2: Projetos e contribuições
FONTE: Adaptado de Barbosa e Horn (2008, p. 87- 88).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. **Projetos na educação infantil:** Educação Infantil, arte e criação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutira educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: **Diretrizes educacionais para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 54-76.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o trabalho com a pedagogia de projetos**. Pinhais, 2009.

STEUCK, C.D.; PIANEZZER, L.C.M. **Pedagogia na educação infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

Por que toda criança precisa brincar (muito)?
Brincando, elas Aprendem a escolher: uni-duni-tê.
Aprendem a imaginar: esta poça d'água vai ser o mar.
Aprendem a perseverar: caiu o castelo, vou fazer de novo.
Aprendem a imitar: eu era o motorista - brrrrrum.
Aprendem a criar: dou um nó aqui, outro aqui e tá pronto o circo.
Aprendem a descobrir: misturei amarelo e azul, olha o que deu.
Aprendem a confiar em si: olha o que eu consegui fazer.
Aprendem novos conhecimentos: 28, 29, 30, lá vou eu!
Aprendem a fantasiar: daí a gente voava.
Aprendem novas habilidades: vou fazer o cabelo da minha fada cacheado.
Aprendem a partilhar: tira, bota, deixa ficar.
Aprendem a inventar: essa tampinha de garrafa vai ser o pratinho deles.
Aprendem a pensar logicamente: joga a bola pra ele!
Aprendem a pensar narrativamente: vou te contar.
Aprendem a interagir: posso brincar com vocês?
Aprendem a cooperar: dá a mão que eu te ajudo.
Aprendem a questionar: será que é assim mesmo?
Aprendem a memorizar: vamos ver quem pula corda até cem?
Aprendem a conhecer suas forças: deixa que eu defendo.
Aprendem a conhecer seus limites: tô com medo.
Aprendem a encorajar: vem que eu te seguro.
Aprendem a fazer julgamentos: assim não vale.
Aprendem a analisar: os grandes aqui, os pequenos ali.
Aprendem a devanear: hã? Aprendem a compaixão: dá a mão que eu te puxo.
Aprendem a fazer analogias: aquela nuvem não parece um cavalo?
Aprendem a organizar: ó que legal a minha fila de carrinhos.
Aprendem a fazer cultura: vamos brincar de inventar piada?
Aprendem a compartilhar: pega essa boneca que eu pego aquela.
Aprendem a perdoar: tudo bem, já passou.
Aprendem a desbravar: vamos ver o que tem lá?
Aprendem a construir: era uma vez uma cidade assim...
Aprendem a destruir: vamos desmanchar pra fazer outro.
Aprendem a sentir: fiquei com o olho cheio d'água.
Aprendem a rir: ra-ra-rá, lembra aquela hora?
Aprendem a olhar: acho que aquela graminha ali é um gafanhoto.
Aprendem a ver: você tá triste?

Gilka Girardello

A temática do brincar está diretamente relacionada com a criança, com a infância, com a vivacidade de ser criança e de aprender na e com a brincadeira. Pretende-se destacar esse campo de experiência, o qual é posto como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Elkonin (1998), referindo-se a Vygotsky (1991), afirma que este considera a brincadeira como o tipo principal de atividade das crianças pequenas e, por meio dela, a criança elabora hipóteses e vivencia inúmeras sensações e experiências significativas, o que promove o desenvolvimento da personalidade e a formação da consciência.

Toda criança adora brincar e, enquanto brinca, desenvolve tantas aprendizagens que vale a pena refletir sobre elas e sua importância para o desenvolvimento infantil. Nascimento (2000, p.1) afirma:

A criança não é um adulto que ainda não cresceu, ela tem características próprias. Para alcançar o pensamento adulto (abstrato), ela precisa percorrer todas as etapas do seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Brincando, a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz etc. Sua sociabilidade se desenvolve; ela faz amigo, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Brincando, a criança estará buscando sentido para sua vida Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica.

Desde os primeiros anos de vida, a criança brinca. Inicialmente, com seu próprio corpo, admirando as suas mãos e levando-as à boca. Além de explorar seu próprio corpo, o corpo do adulto também passa a ser o seu objeto de brincadeira.

Brincar constitui-se a principal forma da criança ser, estar e se relacionar com o mundo. A criança brinca desde bem pequena, porém, não se pode dizer que é algo natural. Brougère (1995) afirma que toda brincadeira pressupõe aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar.



Foto 15.1-1: Brincar e socializar
Fonte: CEIM Mário Pizzetti/ 2016 – Rosemar De Nez

As crianças bem pequenas são iniciadas na brincadeira pelos adultos com os quais convivem no início de sua vida. Caracterizam-se por aquisições marcantes neste período: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e a capacidade de fazer de conta e representar usando diferentes linguagens. As crianças recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade, criando as culturas infantis. Por meio do brincar, fazem a releitura do mundo, adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o, manifestando assim, gradativamente, o crescimento e o desenvolvimento de sua individualidade.



Foto 15.1-2: Brincadeiras

Fonte: CEIM Profª Hilda Meller Justi/ 2016 – Rosemar De Nez

À medida que ocorrem as brincadeiras, elas transformam-se e passam a brincar de bola, construir torres com cubos e imitar atividades cotidianas dos adultos. Por meio desta imitação representativa, a criança aprende a lidar com regras e normas sociais.

As brincadeiras de faz-de-conta permitem vivenciar as experiências do cotidiano de forma a entendê-las. De acordo com Winnicott (1999, p. 163),

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.

O brincar de faz-de-conta para as crianças é trabalho sério, pois todas as regras e normas são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base nas experiências vividas.

No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas situações e espaços que lhes são oferecidos, para que, a partir deles, as crianças possam exercer sua capacidade de criar e ampliar suas experiências.

Para refletir...

As crianças têm direito à brincadeira

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos?

Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças?

As crianças recebem auxílio para aprender a guardar os brinquedos nos locais apropriados?

As crianças recebem ajuda para aprender a usar brinquedos novos?

Os espaços internos e externos permitem as brincadeiras das crianças?



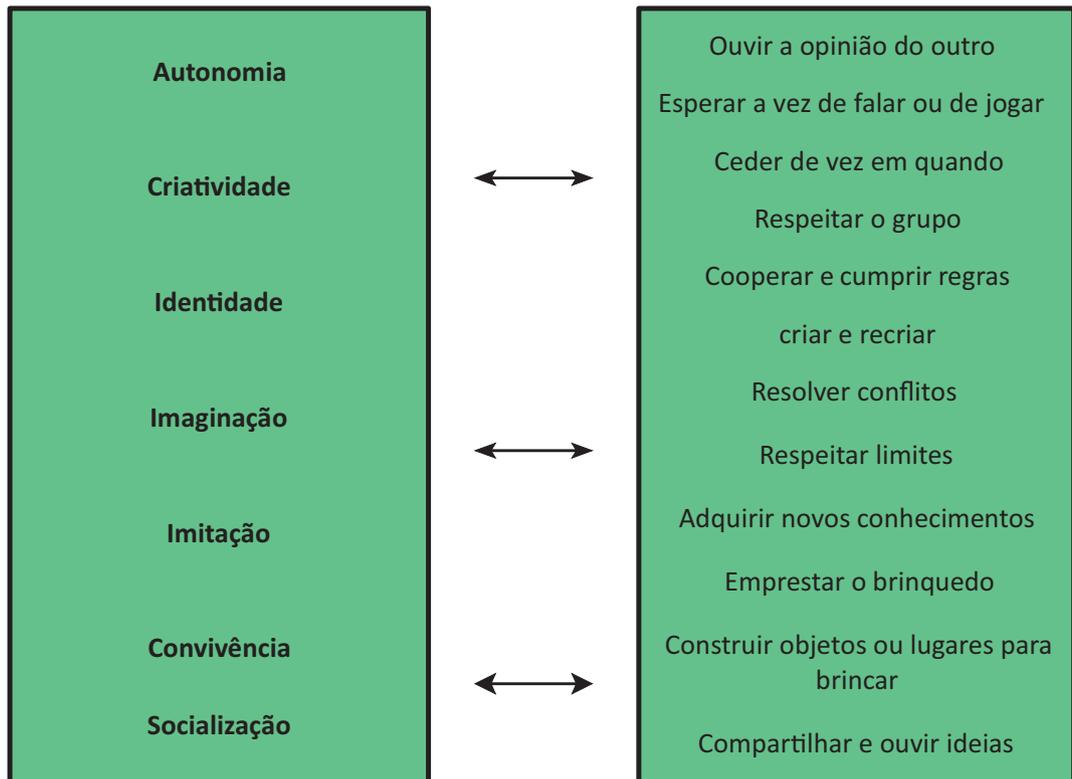
Foto 15.1-3: Interação
Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/ 2015



Foto 15.1-4: Vivências infantis
Fonte: CEIM Maria da Rosa Cunha/ 2015

Vygotsky (1991) afirma que o brincar é fonte de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, novas habilidades e diferentes processos de aprendizagem.

A criança, enquanto brinca, aprende e desenvolve:



Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências lúdicas, maior será a compreensão da cultura na qual a criança está inserida, a qual é elemento fundamental.

À medida que as crianças crescem, ampliam suas formas de brincar, expandindo seus interesses e compreendendo cada vez mais os jogos com regras, pois estes abrem muitas possibilidades para a experiência lúdica, as interações e a construção de novos e variados conhecimentos.

No entanto, cabe ressaltar que os jogos de faz-de-conta com regras, dirigidos e cooperativos devem ser trabalhados dentro de um contexto, pois, ao mediá-los, os significados sociais e históricos são compreendidos e construídos, conseqüentemente, propiciam o desenvolvimento integral da criança.

Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético devem ser alimentados cotidianamente pela brincadeira, para que se ampliem.



Foto 15.1-5: Brincar

Fonte: CEIM Hilda Meller /2016 – Rosemar De Nez



Foto15.1-6: Brincar no bosque

Fonte: CEIM Santana Dagostim Salvador/2015

É necessário desmistificar o brincar pelo brincar, dando ênfase ao professor que brinca e ressalta a importância do brincar como ação mediadora na aprendizagem da criança.

Mais do que organizar espaços do brincar em si, esta proposta tem uma estratégia maior, que transcende o espaço físico. Processa-se na transformação do indivíduo que utiliza o jogo ou o lúdico como elemento da cultura infantil, como facilitador das relações sociais entre crianças e adultos, como portador de conhecimento e valores que favorecem as relações interpessoais e as dinâmicas de trabalho.

O trabalho da Rede Municipal de Criciúma deve ser estruturado e pautado na ludicidade, os profissionais precisam ampliar seu repertório de brincadeiras e jogos, refletir sobre e relembrar a infância, a alegria de escolher e recriar as brincadeiras, trazer essas experiências para a atualidade. “Dizer a uma criança para ir brincar não é algo neutro; é situar esse comportamento em uma lógica social, onde cada atividade tem um sentido preciso... associado ao papel da infância”. (BROUGÈRE, 1995, p. 30).

A presença do adulto é uma necessidade constante nesta faixa etária, para acompanhar as atividades, facilitá-las, organizar espaços, disponibilizar objetos, propor atividades que possam enriquecer a brincadeira. A escolha de brinquedos também é um dos fatores que podem colaborar para a qualidade da brincadeira, pois o brinquedo estimula a representação e expressão das crianças e estes podem ser construídos, adaptados ou estruturados.

Brincar é algo sério e imprescindível. Portanto, exige planejamento das brincadeiras e jogos, de modo a considerar a realidade local, o qual contribuirá para o sucesso da brincadeira e sua ampliação do repertório infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. Por que as crianças precisam brincar (muito)? **Observatório Social em Revista**, São Paulo, p. 64-65, 2006.

NASCIMENTO, Sandra Kraft do. A importância de brincar. **Revista Alô Bebê**, São Paulo, vol. 1, n. 3, p.10-17, jan. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. RJ: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

16 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Adria Vanusa Corrêa

A oralidade é fundamental, na Educação Infantil, enriquece a comunicação e a expressão, uma vez que as crianças pequenas e bem pequenas fazem uso da linguagem a todo o momento. Por meio da interação, a criança partilhará significados e será significada pelo outro.

As instituições de Educação Infantil são locais onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências socioculturais para a aprendizagem e seu desenvolvimento, contribuindo para a formação de leitores. De acordo com Bettelheim (2006, p. 59).

Qualquer que seja nossa idade, apenas uma história que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento nos convence. Se é assim com os adultos, que aprenderam a aceitar que há mais de um esquema de referências para compreender o mundo—embora achemos difícil senão impossível pensar verdadeiramente segundo outro que não o nosso—é exclusivamente verdadeiro para a criança. Seu pensamento é animista.

A criança ampara-se nas vivências das personagens para desenvolver as próprias vivências, pois identifica-se com estes e desenvolverá meios de lidar com problemas e dificuldades do dia a dia, os quais facilitam a vida e o entendimento delas na instituição. A criança incorpora-se na história e a vivencia.



Foto 16.1: Contação de histórias
Fonte: CEIM Demboski/2016 – Rosemar De Nez

Assim, os contos de fadas proporcionam diversos sentimentos na criança como: fantasia, medo, alegria e tristeza, entre outros. É de grande importância inseri- los na Educação Infantil, uma vez que ocorre nessa etapa de ensino, o início do caminho para a leitura. A compreensão e sentido daquilo que a cerca inicia-se, quando criança bem pequena, nos primeiros contatos com o mundo.

Os sons, os odores, o toque e o paladar, estes já são os primeiros passos para a criança aprender a ler o mundo que a cerca. No entanto, esta é uma atividade que implicará não somente à decodificação de símbolos e à compreensão de mundo. Neste momento o/a professor/a mediará os conflitos internos e dará oportunidade da criança desenvolver construções significativas por meio de vivências e experiências.

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fada simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente, e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos. (BETTELHEIM, 2006, p.15).

Ao contar uma história, o/a profissional precisará exercitar uma voz fluente, de modo a alterar o tom durante a explanação. Necessitará de gestos e reações, os quais expressarão as informações lógicas, atribuindo sentido a ela. Uma história muito bem contada, jamais será esquecida, ficará na memória, tanto do locutor/a quanto do/a ouvinte. Segundo Abramovich (2006, p. 18):

[...] contar história é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é um uso simples e harmônico da voz. Daí que quando se vai ler uma história seja qual for para as crianças, não pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro livro que se vê na estante [...].

A contação de histórias e sua explanação refletirão na prática educativa, por meio da mediação do professor, cuja transformação resultará em conhecimentos. Para Cury (2003, p.134) “contar história fisga o pensamento, estimula a análise. Os jovens poderão esquecer suas críticas e regras, mas não esquecerão das suas histórias”.

Na Educação Infantil, as histórias deverão ter enredo simples, vivo e atraente, contendo situações aproximadas ao cotidiano das crianças, da vivência afetiva, do meio social, de brinquedos e animais que as rodeiam e

Era Uma Vez

Era uma vez

Um lugarzinho no meio do nada

Com sabor de chocolate

E cheiro de terra molhada

Era uma vez

A riqueza contra a simplicidade

Uma mostrando pra outra

Quem dava mais felicidade

Pra gente ser feliz

Tem que cultivar as nossas
amizades

Os amigos de verdade

Pra gente ser feliz

Tem que mergulhar na pró-pria
fantasia

Na nossa liberdade

Uma história de amor

De aventura e de magia

Só tem a ver

Quem já foi criança um dia.
(SOCCI; MATTA, 1998)

recheada de ritmos e repetições.

O/a professor/a traçará os objetivos a serem alcançados com as crianças escolhendo, para isso, as histórias adequadas, as quais possibilitarão a participação, a opinião, os questionamentos e a compreensão. Elas transformarão a vida das crianças, auxiliando no caminho para descobertas significativas e prazerosas. A contação de histórias abrirá portas de um mundo, de modo a proporcionar visões de imenso prazer, transformando e deixando-se transformar por meio do imaginário da criança.

Neste sentido, a literatura infantil é muito importante para a formação da criança, por meio dos livros e contos infantis ela enfocará: o ouvir, o contar e o recontar. De acordo com Abramovich (2006, p.14), “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver. (COELHO, 2000, p.141).

Proporcionar para as crianças a imersão no mundo das histórias é oportunizar o desenvolvimento da linguagem, pois, com as histórias, as crianças familiar-se-ão com as letras e o interesse de decifrá-las. Em conformidade a Dolme (2010, p. 25):

Temos de pesquisar, ler literatura especializada, feita para elas, conhecer seus heróis, assistir aos filmes, conhecer suas brincadeiras preferidas. É só desta forma que saberemos escolher, dentro de um repertório conhecido, qual história se adapta ao comportamento que desejamos ou precisamos abordar.

Conforme a autora supracitada, os/as profissionais utilizarão recursos para enriquecer a contação de histórias. Crianças bem pequenas prendem-se ao movimento, à tonalidade de voz e não ao conteúdo que é contado. Ela presta atenção ao movimento dos fantoches e a objetos que conversam com ela. Histórias de enredo curto que contenham bichinhos, brinquedos falantes, livros de pano com imagens grandes e fantoches para manusear. Para crianças pequenas, as histórias serão fantasiosas, com fatos inesperados e repetitivos, cujas personagens são animais ou crianças. Esta é a fase do “conte outra vez...”, devido ao fascínio que as histórias exercem sobre a criança, elas pedem para ouvir a mesma história várias vezes. Os contos de fada são muito apreciados, pois possibilitarão fantasiar, desencadear sentimentos e conflitos. Conforme Bettelheim (2006, p. 12):

Valorizam-se os pensamentos, fantasias e lembranças que as crianças expressam?

As crianças têm o direito de ouvir e contar histórias?

Utiliza-se a roda de conversas para dinamizar a rotina?

As crianças manuseiam livros diversos?

[...] no conjunto da literatura infantil nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança do que os contos de fadas, pois por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma concepção infantil.

É importante salientar que a roda de conversa será uma organização para contar história com a participação das crianças, ou seja, contar uma história interativa.

A rotina planejada com a roda de conversa, um dos momentos mais importantes da rotina, por meio deste trabalho, com a construção de regras e combinados, oportunizará inúmeros conhecimentos.

Nesta organização, o/a profissional exercerá o papel de mediador/a, com o objetivo de ensinar a estrutura e as regras de funcionamento da roda de conversa, garantindo que todos tenham voz e vez, para expressar seus pontos de vista, vivências, questionamentos, entre outros. A roda fortalecerá os vínculos afetivos do grupo, estabelecendo relações, quer seja de ouvinte ou protagonista do cotidiano. De acordo com Warschauer (1993, p. 50):

[...] a roda é o momento privilegiado da rotina em que a troca entre os participantes do grupo ocorre. Sentar-se de forma que todos se vejam, em círculo, já é um convite a querer falar e ouvir. O respeito pela individualidade é a base de construção do grupo.



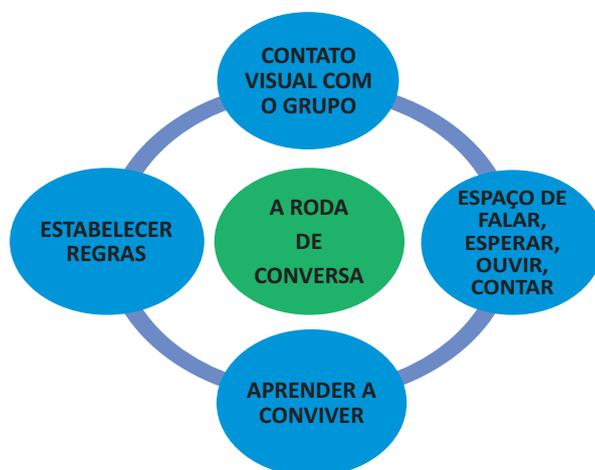
Foto 16.2: Roda de conversa

Fonte: CEIM Prof^a Vandete Nunes Lima/2016 – Rosemar De Nez

A roda, como recurso pedagógico, oportunizará, conforme mostra a imagem abaixo, o à criança: o contato visual com o grupo; o espaço de falar, esperar, ouvir, contar; aprender a conviver; estabelecer regras.

Na roda de conversa, o/a professor/a explorará a contação, na qual utilizará a literatura infantil como recurso essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Contar histórias é uma arte, assim como a literatura, então exigirá pesquisa, preparação, cuidado, estudo e o planejamento, que envolverá elementos de fruição da história.



Fluxograma 16.2-1: Roda de Conversa

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Contar história: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DOLME, Vânia D. Ângelo. **Técnicas de contar histórias**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

SOCCI, Alvaro; MATTA, Cláudio. **Era uma vez**. Interpretação de Sandy e Júnior. Rio de Janeiro: Universal Music, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

17 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – AS MARCAS DEIXADAS NO CAMINHO: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

A avaliação na Educação Infantil tem sido um grande desafio e é amplamente discutida. Busca-se constantemente redefinir e ressignificar o seu papel e a sua função social.

A LDB (Lei nº 9.394/96) faz referência à Educação Infantil, no artigo 31: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2013, a avaliação é tratada não só para acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas também o trabalho pedagógico, e indica:

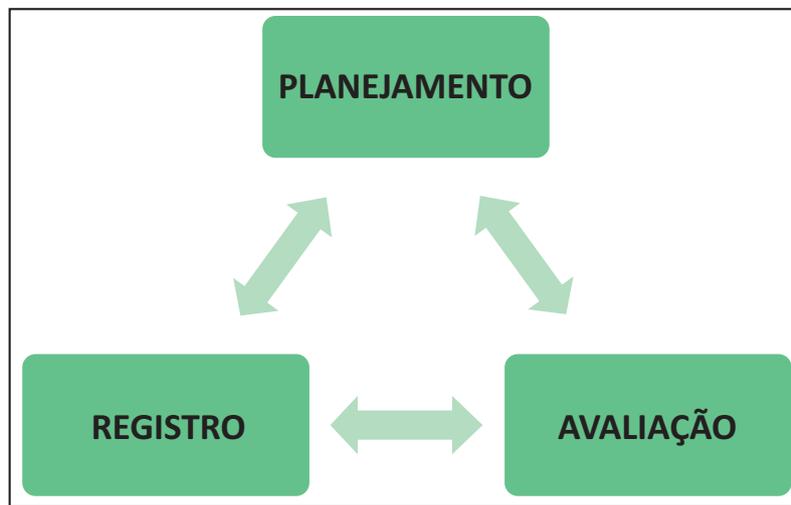
A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido, o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, 2013, p. 95).

Nesta perspectiva, a avaliação formativa tem como objetivo a formação integral, a construção de valores dos princípios de autonomia, contribuindo na formação de um sujeito consciente, responsável e solidário.

A avaliação formativa é a avaliação que se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente as diferentes situações e atividades que se desenvolvem. É a que possui mais sentido e importância na questão educativa. (BASSEDASE, HUGUET E SOLÉ, 1999, p. 176).

O objetivo desse tipo de avaliação é uma formação de qualidade ao invés de medir ou julgar. Além disso, ela acontece desde a chegada da criança no espaço educativo até sua saída. Ainda, ocorre por meio da observação e da escuta do profissional, o qual interage com as crianças, com questionamentos, propondo novas interações ou provocando situações de diálogo ou debate.

A avaliação é um componente do processo educativo, articulada ao planejamento e constitui-se em um importante instrumento de análise do trabalho pedagógico.



Fluxograma 16-1: Avaliação na Educação Infantil

Quando é oferecido às crianças um projeto educativo, sustentado por práticas intencionais e bem estruturadas de cuidado e educação, percebe-se a busca de uma avaliação como mediadora entre a ação educativa, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Como você, professor/a, acompanha a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha?

Para desenvolver uma prática avaliativa que dê mais importância aos processos do que aos resultados, é necessário que o/a professor/a desenvolva a capacidade de olhar para além do que está visível. É fundamental que desenvolva habilidades de observação do cotidiano das crianças. Nesta perspectiva, a avaliação é dinâmica, uma vez que deverá efetivar-se em diferentes situações em que ocorrem as aprendizagens delas.

Na Educação Infantil, a observação e o registro do desenvolvimento cotidiano da criança são os principais instrumentos de avaliação. A observação deve ser sustentada por conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e orientada por metas e objetivos claros, definidos no planejamento.

Para registrar as experiências e vivências das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, são utilizados diversos recursos, tais como: registros descritivos, fotografias, desenhos, álbuns, gravações, vídeos, entre outros.

O que se deve registrar?

Observar as crianças enquanto brincam, interagem com o grupo ou desenvolvem as experiências de aprendizagem é uma excelente maneira de registrar. Por meio das observações, pode-se registrar:

- Reações e expressões da criança;
- A interação das crianças com o grupo, os conflitos e pequenos problemas;
- O tempo de concentração nas experiências e vivências; e
- Produções e conquistas, relacionando-as aos objetivos planejados.

A respeito do registro, Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p 24) pontua sobre a importância de um bom registro e sua relação com a prática pedagógica:

Registrar o cotidiano não é burocracia! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É, ao contrário [...] comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente.

O/A profissional comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças terá como rotina o registro, pautado no planejamento, o qual subsidiará a avaliação semestral.

Como registrar?

O registro deve ser feito diariamente, pois toda a memória do ser humano, a respeito daquele período mantém-se preservada. Assim deverá ser feito de maneira rápida, com palavras-chave ou frases curtas, a fim de que seja melhorado posteriormente e, além do registro escrito poderá ser realizado por meio de filmagem ou gravações de vozes, enfim, a forma de registrar não é padrão, ela é de acordo com a vontade e/ou disponibilidade de cada profissional, pois o importante é que se faça o registro.

Avaliar é comprometer-se com a criança, seu sucesso e suas conquistas. A avaliação só tem significado para o profissional de Educação Infantil, se servir para ele/a rever seus encaminhamentos, (re) pensar o seu planejamento, ou seja, se o ato de avaliar for uma forma de ajudar o profissional a repensar e refletir maneiras de ajudar as crianças com as quais trabalha.

A partir destas discussões, foram organizados questionamentos que subsidiarão a avaliação descritiva da aprendizagem e desenvolvimento da criança, os quais focalizarão a inserção da criança na instituição, a construção da sua identidade e autonomia, suas interações sócio-afetivas, nas múltiplas linguagens, e as interações dela com a natureza e a cultura. Elas podem ser detalhadas da seguinte forma:

Dossiê do Grupo de Crianças

- Como foi o processo de adaptação da turma?
- Quais foram os projetos trabalhados com a turma durante o semestre?
- De que forma foram escolhidos os projetos?
- Como foi o desempenho da turma perante os objetivos traçados?
- Os projetos atenderam aos princípios do planejamento (intencionalidade, situação-problema, participação das crianças, integração, investigação científica, comprovação e a eficácia social)?
- Como se deu a interação de todos/as os envolvidos/as no processo de aprendizagem?

Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança

- Quais as atitudes da criança no período de adaptação?
- Qual a reação da criança diante dos objetos, espaços e pessoas da instituição educativa (formas de aproximação e preferências)?
- Discrimina o que é do CEIM/ESCOLA e o que é de casa?
- Como foi o contato com as outras crianças? De quais se aproxima mais? De que forma se aproxima?
- Quais jogos e brincadeiras a criança cria?
- Como expressa segurança/insegurança entre as pessoas de seu convívio na instituição educativa?
- Reconhece a si e aos outros no ambiente?
- Mostra-se segura nos diversos espaços da instituição educativa?

- Como está em seus relacionamentos? Sabe o nome dos colegas? Quais os colegas que procura mais? De que forma?
- Demonstra interesse pelo outro, indo em direção a ele ou precisa de ajuda do adulto para buscar aproximação?
- Como se relaciona com os adultos da instituição?
- Reconhece seus pertences e os dos outros?
- Como se dá o controle de esfíncteres?
- Alimenta-se sozinha, ou com ajuda?
- Quais as atitudes da criança nos momentos de banho, troca, de organização dos espaços e da mochila, entre outros?
- Tem iniciativa? Faz escolhas? Participa das situações de aprendizagem? Como? Por quais delas revela maior interesse? Manifesta confiança em expor suas próprias ideias?
- Como se expõe nas falas? Fala com os colegas ou mais com os adultos?
- Como demonstra que está chateada ou contrariada (chora, grita, busca consolo do adulto, morde)?
- Em quais tipos de situação a fala aparece? Registre exemplos de falas.
- Como o corpo fala nas interações? Como o corpo se coloca na expressão de si para o grupo?
- Como organiza o pensamento na expressão verbal? Reconta histórias manuseando livros, relaciona fotografias/histórias com acontecimentos passados? E como é sua compreensão do que lhe é falado ou contado?
- Como se dá a relação e participação dela com as músicas?
- Como participa das brincadeiras? Quais suas brincadeiras prediletas? Brinca de faz-de-conta? Como? Quais brincadeiras inventa?
- Os desenhos: como foram seus primeiros traços e produções? Mostra interesse? Em relação às outras formas de expressão plástica?
- Nas propostas que envolvem leitura de histórias, a criança demonstra interesse? Relaciona as situações das histórias com outras relativas às suas experiências?
- E em relação a outras leituras realizadas pelo/a professor/a, a criança mostra curiosidade em manusear, por conta própria, livros e/ou outros materiais portadores de textos?
- Mostra curiosidade com relação aos diferentes textos escritos que circulam nos espaços nos quais transita? Manipula-os? Pergunta sobre eles?
- Diferencia desenho de escrita? Tem iniciativa de produzir suas escritas?
- Tem curiosidade sobre os conhecimentos do mundo e suas experiências?
- Manifesta atitudes de observar, perguntar, levantar hipóteses, buscar outras informações, explorar, experimentar?
- Como se dá sua relação com a natureza?
- Como vem se apropriando dos conhecimentos e habilidades relativos à linguagem matemática (números, sistema de numeração, medidas e geometria)?

Conforme análise dos questionamentos, para cada faixa etária das crianças, levando em consideração a não comparação de uma às outras, mas sim, ela a ela mesma. O/A profissional não perderá de vista as individualidades da criança e os campos de experiências.

A fim de enriquecer o processo de avaliação, os profissionais poderão organizar portfólios com as produções das crianças, as quais deverão ser registradas, durante todo o processo de aprendizagem de diversas maneiras, como imagens (fotografias, desenhos e filmagens) e escritos.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Módulo IV**. Brasília: MEC/SEB/Seed, 2006. (Coleção ProInfantil; Unidade 5).

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R. & MESSINA, V. S. **Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

18 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O ESPAÇO, O TEMPO E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

O espaço é o retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais) a nossa maneira de viver esta relação. (FREIRE, 1986, p. 96).

A organização do espaço na Educação Infantil, é um desafio diário dos/as profissionais que atuam nesta etapa de desenvolvimento da criança. Pensar e organizar espaços e tempos, numa nova perspectiva, são atos desafiadores.

Uma perspectiva que traz, de forma concreta, novos direcionamentos e conduz à reflexão sobre concepção de criança, infância, Educação Infantil e o papel do profissional no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas concepções precisam sair dos discursos e estarem presentes nas práticas educativas.

As escolas de Educação Infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino/ou aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja [...], na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala [...]. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras de convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso) mesas e cadeiras, a concepção que se revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. (HORN, 2004, p. 61).

O desafio tem início quando a criança chega ao espaço, o qual deverá ser seguro, saudável, acolhedor e acolhedor, tanto para a criança, quanto para sua família. Ambas necessitam sentir-se acolhidas e seguras na relação

Será que as crianças com as quais você trabalha poderão ter essas recordações? Sim ou não? Por quê?

No fundo do quintal,

Amarelinha Esconde,

esconde, jogo de anel,

um amor e três segredos.

No fundo do quintal

passarinhos,

tesouros, piratas e navios,

as velas todas armadas. No fundo

do quintal,

Casinha de boneca Comidinha

de folha seca,

Eu era mãe, você era o pai.

Quando não existe quintal,
como é que se faz?

(MURRAY, 1994)

afetiva com os/as profissionais que estarão com seus filhos, em um período significativo de tempo.

Essa acolhida deverá ser afetuosa, planejada e dinâmica, ao mesmo tempo, ser tratada como um momento educativo.

A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que ocorrem à instituição. (KRAMER, 2009, p. 31).

O ato de acolher tanto as famílias como as crianças não deve se restringir apenas aos dias iniciais de inserção da criança na instituição (entendido como período de adaptação), mas fazer parte do dia a dia das rotinas. A criança, ao ser recebida em um espaço organizado e pensado para ela, sentir-se-á mais segura e participará das brincadeiras com mais intensidade. Este ato romperá com uma visão de espaço na Educação Infantil não significativa para as crianças.

Com as crianças bem pequenas, é fundamental observar sua linguagem, pois comunicam-se pelos gestos, olhares, choro e outras manifestações. No que diz respeito às maiores, é possível dialogar e compartilhar combinações. Quando se trata de tempo e espaço, deve-se também considerar a faixa etária e o espaço como elemento curricular, estruturando oportunidades de aprendizagem, por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si.



Foto 18-1: Brincar no parquinho

Fonte: CEIM Profª Elza Sampaio dos Reis /2016 – Rosemar De Nez

Para que o espaço não se constitua como algo desinteressante e sem significação para as crianças, elas devem participar da construção da rotina para que as atividades não se tornem repetitivas e mecânicas.

Você já pensou em decorar a sala com os desenhos e fotografias das próprias crianças?

Os murais dos corredores da instituição, quem monta?

Os murais estão numa altura em que as próprias crianças possam organizá-lo?

Arruma-se com capricho e criatividade, os espaços onde as crianças passam o dia?

Procura-se tornar acolhedor o espaço que usa-se para receber e conversar com as famílias?

As reformas realizadas na instituição priorizam os direitos das crianças?



Foto 18-2: Ouvir histórias

Fonte: CEIM Gardina Minatto Cechinel/2016 – Rosemar De Nez

O planejamento do espaço tem que partir do princípio que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças dependerão do meio físico no qual estão inseridas. Em conformidade a Craidy e Kaercher (2001), “[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 73).



Foto 18-3 e Foto 18-4: Caixa de areia e parque

Fonte: CEIM Profª Elza Sampaio dos Reis /2016 – Rosemar De Nez

Um espaço construído pode se transformar em um ambiente, quando se constitui uma relação de envolvimento entre os seres humanos e suas emoções.

De acordo com Carvalho e Rubiano (2001), os ambientes infantis devem contemplar alguns aspectos como: construção da identidade (a criança como integrante e transformadora do espaço), desenvolvimento da autonomia (realizar ações cotidianas com independência), espaços amplos e seguros (liberdade de movimentos) e ambientes que estimulem os diferentes sentidos da criança (aguçar as percepções sensoriais).

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e pesquisa infantis. As crianças realmente ampliarão suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. [...] poderia ficar mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor. (THIAGO, 2006, p. 60).

A observação atenta do/a professor/a, enquanto as crianças interagem nos espaços, é fundamental para propor novas possibilidades de organização, de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelas crianças.



Foto 18-5: Organizar as próprias brincadeiras
Fonte: CEIM Gardina Minatto Cechinel/ 2016 – Rosemar De Nez

A organização do tempo, na Educação Infantil, permite refletir a importância do planejamento das diversas atividades que constituem a rotina, tais como: recepção, roda de conversa, alimentação, higiene, descanso, brincadeiras, entre outras. Além disso, é importante que esses momentos sejam planejados com objetivos claros e coerentes, promovendo aprendizagens significativas.

A rotina deve ser flexível e dinâmica levando-se em conta o fato da criança ter em sua essência a brincadeira e a espontaneidade como forma constante de se relacionar com o mundo, [...] evitando a atividade pela atividade, os rituais repetitivos e estéreis, a reprodução de regras, os programas prescritivos, entre tantas práticas que fazem da escola infantil um cenário desolador. (REDIN et al., 2007, p. 97).

Diferentes ações que acontecem em uma sequência cotidianamente, proporcionam à criança sentimentos de estabilidade e segurança, facilitando a aquisição das noções de tempo e espaço.

Portanto, é possível repensar os espaços, o tempo e as rotinas na Educação Infantil. O espaço não é meramente pano de fundo, ele interfere na aprendizagem, instiga o movimento, as brincadeiras e as relações sociais. Os espaços e o tempo organizam as ideias, as intenções e os interesses das crianças, de modo a construir relações de segurança.



Foto 18-6: Hora do lanche

Fonte: CEIM Mario Pizzetti/ 2016 – Rosemar De Nez

A rotina, na Educação Infantil, possui relevância por apresentar regularidade na organização do tempo e é ele quem equilibra as intenções educativas. Em alguns momentos, serão realizadas, em espaços externos da instituição educativa, em outros, internos, ora exigirão movimentos, ora concentração; alguns momentos de iniciativa do/a professor/a, outros, da criança, proporcionando aprendizagens significativas a elas.

A rotina diária envolve o desenvolvimento operacional do planejamento, assim como a organização de diferentes momentos do cotidiano que acontecem na instituição. Esta sequência possibilita que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. “A rotina representa a concepção que se tem de educação, homem e sociedade e principalmente, a concepção de infância, porque traduz através dos fazeres o que se compreende da função de uma creche.” (BARBOSA, 2006, p. 109).

No desenvolvimento da rotina, não se deve separar o “cuidar” do “educar”. Todos os momentos devem ser pedagógicos e intencionais no trabalho com as crianças da Educação Infantil, pois este é permeado pela articulação do cuidar-educar, de modo a envolver aspectos culturais, cognitivos e emocionais, contribuindo na construção da identidade dos envolvidos.

A organização da rotina deve estar prevista e assegurada, no Projeto Político Pedagógico da instituição educativa, e considerar os seguintes aspectos, conforme Campos (2009) propõe: acolhimento (todas as crianças deverão ser acolhidas com muito carinho para sentirem-se seguras, como também seus pais e/ou responsáveis), alimentação (as crianças terão direito à alimentação balanceada, água filtrada e incentivadas a desenvolver suas autonomias), higiene (as crianças, desde bem pequenas, serão estimuladas a cuidarem da higiene corporal), roda de conversa (atividade diária que acontecerá em diferentes momentos e situações) e descanso (acesso a lugares adequados para seus descansos, em especial, às crianças atendidas em período integral).

É interessante reforçar a ideia de que a rotina deve prever pouco tempo de espera para as crianças, em especial, durante os períodos de higiene e de alimentação. Mesmo que o profissional não organize outras propostas para a criança, ela encontrará o que fazer: puxar o cabelo ou morder outras crianças, por exemplo.

Essas situações poderão ser evitadas se os tempos e espaços forem organizados de maneira que a criança tenha a possibilidade de realizar outras atividades simultâneas, de forma autônoma, tendo livre acesso a ambientes e materiais, enquanto o/a professor/a atenderá uma única criança ou um pequeno grupo.

A organização de espaços dinâmicos possibilita a existência de movimento, interação e autonomia. O planejamento desses ambientes contribui para que as rotinas aconteçam de forma amistosa, em que crianças e profissionais sintam-se confortáveis e acolhidas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 6 ed. Brasília. MEC, SEB. 2009.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização dos Espaços em Instituições Pré- Escolares. In: Oliveira, Z. M.(org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 107-130.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil: textos do Brasil.** Brasília: Editora Porto, 2000.

FREIRE, Madalena. Dois Olhares ao Espaço-Ação na Pré-Escola. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1986, p. 95-100.

MURRAY, Roseana. **Brinquedos e Brincadeiras.** Poema Fundo de Quintal: FTD, 1994.

REDIN, E. et al. **Infância: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papyrus, 2006, p. 51-62.

19 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado da criança. Nela ela recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar e constrói suas primeiras formas de significar o mundo.

Quando a criança passa a frequentar a instituição educativa, faz-se necessário repensar a especificidade de cada contexto no seu desenvolvimento e a forma de integrar as ações e projetos das famílias e das instituições de Educação Infantil.



Foto 19-1: Mutirão
CEIM Engº Jorge Frydberg/2016

Compreender e ter parceria com as famílias requer trabalho de toda a equipe educativa. Será necessário reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação ao cuidado e à educação das crianças.

A instituição de Educação Infantil deverá organizar sua proposta pedagógica, de modo a assegurar espaços e tempos à participação, ao diálogo e à escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

Aperfeiçoar o trabalho educativo sendo feito na creche requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações. É disso que trata este trabalho! (OLIVEIRA, 1994, p. 21).

A parceria família e instituição educativa deverá ser uma via de mão dupla. Assim como o profissional deverá acolher e valorizar a família no processo, cada família deverá visualizar no/a professor/a alguém que auxiliará no cuidado e educação de seu/a filho/a.

O início deste trabalho integrado da instituição educativa com as famílias ocorrerá desde o período de adaptação e acolhimento, oportunizando aos pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico deverá ser informado para as famílias, esclarecendo os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da instituição, o qual deverá estar em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma e os meios organizados para atingi-los.

Para que a integração entre a família e a instituição educativa seja realmente efetiva, algumas ações são necessárias:

• Promoção da comunicação efetiva entre família e instituição educativa, por meio de murais, quadros de avisos, agendas, informativos, entre outros, para que aconteça o conhecimento e divulgação dos projetos desenvolvidos na instituição.
• Compartilhamento das experiências desenvolvidas pelas crianças, utilizando diversos recursos: fotografias, vídeos, desenhos, pinturas, entre outros. Incentivando o acesso da família à instituição.
• Envolvimento da família nas produções e projetos desenvolvidos na instituição.
• Mobilização das famílias para participarem ativamente das discussões, avaliações e reelaborações do Projeto Político Pedagógico e dos eventos realizados.
• Constituição de espaços de participação democrática (Conselho Escolar e APP), como estratégias de interação e democratização no espaço educativo.

Quadro 19-1: Integração Família e Instituição

Fonte: Adaptado da Proposta Pedagógica de Pinhais, 2003, p. 82-83.

Considera-se que a integração entre família e instituição educativa é essencial na formação humana. Quanto mais efetiva for a troca entre ambos, mais expressivos serão os resultados na constituição da identidade individual e coletiva da criança, além de ambos assumirem seu papel de agentes transformadores da realidade socioeducativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização dos Espaços em Instituições Pré- Escolares. In: Oliveira, Z. M.(org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 107-130.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil.** Pinhais: 2013.

20 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

Adria Vanusa Corrêa
Silvana Alves Bento Marcineiro

As experiências de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são inúmeras, mas, atualmente, constata-se uma grande falta de articulação entre as duas etapas.

Na Educação Infantil, o espaço e o tempo são privilegiados para o brincar e para a produção da criança no Ensino Fundamental, privilegia-se o conhecimento sistematizado com as atividades de leitura e escrita, entre outros. É como se terminasse o tempo do brincar e do lúdico e iniciasse somente o tempo do aprender.

Proporcionar diálogos entre as etapas é um desafio, pois se instaurou uma grande ruptura entre o brincar e o aprender. É importante que as crianças percebam coerência e continuidade entre as propostas nos dois contextos.

Por outro lado, seria importante lembrar aos professores/as do Ensino Fundamental a relevância do cuidado, da acolhida e da brincadeira estarem sempre presentes no trabalho com as crianças.

Na Educação Infantil, as crianças não estão sendo preparadas para serem os alunos do Ensino Fundamental com essa concepção. Elas têm direitos garantidos hoje, produzem cultura, ideias e relacionamentos. Têm corpo, linguagem e expressões próprias que precisam ser consideradas no dia-a-dia.

É importante planejar essa transição, de modo que as crianças possam se sentir acolhidas também na escola de Ensino Fundamental e, neste sentido, algumas ações são importantes para a criança prosseguir sua descoberta do mundo e do conhecimento.

Quando as crianças são estimuladas a buscar nos livros ou com as pessoas conhecidas informações sobre o que querem saber, contribui-se para aguçar sua curiosidade, sua sede de conhecimento. Outro investimento precioso é o contato com diversos gêneros textuais, especialmente, os voltados à literatura infantil.

No Ensino Fundamental, as exigências com relação à leitura e à escrita ocorrem de maneira sistematizadas. Portanto, é fundamental que o planejamento, na Educação Infantil, favoreça o mergulho das crianças em contextos ricos, provocadores, com imagens diversas, aumentando o repertório linguístico e cultural delas e, assim, oferecendo recursos para que elas produzam seus próprios textos.

É fundamental que os/as profissionais de uma etapa e de outra possam dialogar. Precisa-se incluir esse diálogo no planejamento, a fim de garantir experiências significativas para as crianças. Também é necessário

Como trabalhar, na Educação Infantil, conhecimentos sistematizados de forma significativa, ligados à vida das crianças?

Será que o lugar do conhecimento científico é somente no Ensino Fundamental?

A política da instituição possibilita às crianças terem acesso à produção cultural da humanidade?

Os/As profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dialogam?

Professor/a, o seu planejamento engloba o passado, o presente e o futuro das crianças?

que os profissionais acolham as crianças e que possam explicitar e afinar seus objetivos.

A falta de articulação entre ambos pode comprometer a futura aprendizagem das crianças, especialmente, porque elas sofrem uma ruptura no entendimento do que seja escola, aprender na escola e qual o status do brincar no cotidiano institucional.

É importante dizer que, nesta fase de articulação, trabalhar com o lúdico nas práticas educacionais é essencial. As crianças precisam aprender brincando, pois, assim, elas criarão os alicerces de sua personalidade. A ludicidade é fundamental, pois contribui para a sua formação humana.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve-se garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança e criar estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição. Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro, portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Planejamento e avaliação na escola:** articulação e necessária determinação ideológica. In: Série Idéias n. 15. São Paulo: FDE, 1992, p. 115-125.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, et al. (orgs.). **As cem linguagens das crianças:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999, p. 59-104.

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas.** Texto produzido para o III Seminário de Educação Infantil da AFASC – Criciúma, SC, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In:

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000, p. 177-190.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. A ação pedagógica no cotidiano da pré-escola. In: CARVALHO, Alison et al. (orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 73-97.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular.** São Paulo: Ática, 1992.

A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, em suas Diretrizes Municipais da Educação Infantil, reconhece o direito das crianças com deficiência à educação. Para assegurar esse direito, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurará sistema educacional inclusivo e equitativo em todos os níveis, buscando promover a aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as especificidades de todas as crianças.

Trabalhar em uma perspectiva inclusiva, compromete o professor à planejar atividades que contemplem as necessidades e interesses de todas as crianças. A BNCC (2017) estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, que devem ser contemplados na prática do dia a dia. Devemos colocar a criança à frente de sua deficiência, valorizando suas habilidades, permitir que brinquem e interajam livremente, de acordo com seus interesses, seus potenciais e suas possibilidades, além de elaborar atividades que permitam que todos possam participar.

Vygotsky (1991) afirma que o brincar é fonte de aprendizagem, durante a brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada que na vida cotidiana. A imaginação faz com que comporte-se com mais maturidade, assumindo papéis e desenvolvendo habilidades em diferentes processos de aprendizagem. Todas as crianças nascem com capacidade, basta oportunizarmos adequadamente.

Com as crianças surdas não é diferente, tanto elas, como as ouvintes, nascem preparadas para adquirirem linguagem independente da modalidade ser oral, auditiva ou espaço-visual, o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para atender as especificidades da comunidade surda, o município tem previsto na Resolução 030/2019, a garantia da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a primeira língua às crianças surdas. A Libras foi reconhecida como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizada pelas pessoas surdas no ano de 2002, através da Lei nº10.436, que destaca ainda, em seu artigo 2º, que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

As unidades de ensino, quando recebem as crianças, cada uma com suas singularidades, deve pensar alternativas, para contemplá-las, acreditando que podem e devem ter acesso a uma educação de qualidade e situações de aprendizagens significativas. Assim Carvalho (2004, p. 29) afirma:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas e exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Sabe-se que todas as crianças com deficiência tem direito à educação, porém não é qualquer tipo de acesso que atenderá as necessidades e os princípios da educação inclusiva. Para isso, deve-se disponibilizar recursos necessários, ter o olhar que a criança é o principal personagem dessa história, que está formando-se, e assim disponibilizar atendimento de qualidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil, pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados/São Carlos, UFSCar/Florianópolis:UFSC, 1999.

KNOX, J.E.; STEVENS, C. Vygotsky and soviet Russian defectology: an introduction. In: Vygotsky, L.S. **The collect works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. p. 1-25. 2v.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental**. Temas sobre desenvolvimento, v. 5, n. 25, p. 4-10, jul./ago. 1995.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: uma tentativa de explicar o que significa déficit intelectual. Pró-proposições, v.5, n.2, p. 60-8, jul.1994.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Revista brasileira de educação especial, v. 2, n. 3, 1995, p. 141-3.

YGOTSKY, Lev S. The collect works of L.S. **Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. 2 v.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 10436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002,.

_____. **Decreto nº. 5626** de 22 de dezembro de 2005, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>> Acesso em: março /2015.

_____. **O acesso de Alunos com deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004.

LIMA, Maria Collet de Araújo. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação, 2006.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SOUZA, M, S.; SILVESTRE, N.; ARANTES, V.A(Org). **Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

Sabe-se que o tema sexualidade permeia como um desafio para os profissionais da Educação Infantil, ainda mais, no que diz respeito às crianças pequenas e bem pequenas.

Desde o nascimento, o corpo da criança é a matriz da sua sexualidade, na medida em que, por seu intermédio, sente o mundo. A criança bem pequena percebe a sensação de segurança e também de amor, por meio da proximidade física e mental dos pais, ou de quem desempenha esse papel. Conforme Louro (2001, p. 7):

Estes bebês desenvolvem-se interagindo com suas culturas, num processo de construir e viver seus corpos segundo rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, transformando o corpo biológico num corpo histórico e com sentido social.

A criança entra em contato com o mundo que a cerca e percebe o quanto é importante relacionar-se com este. A sexualidade é uma espécie de energia que a impulsiona para este contato com o objetivo de estabelecer uma profunda comunicação consigo mesma e com o outro, de maneira a possibilitar o autoconhecimento e também o conhecimento deste outro, por meio da interação social. Estão envolvidos comportamentos que expressam emoções, sensações e sentimentos constituídos durante a vida humana. Portanto, a sexualidade envolve uma construção histórica e cultural que a define, ou seja, a criança está envolvida em um meio cultural onde estabelece relações e constitui valores aprendidos nesse meio social. Isso porque somente o ser humano atribui valores, dando sentido e significado aos relacionamentos, podendo torná-los amorosos e afetivos (SANTA CATARINA, 1998).

A Proposta Curricular de Santa Catarina destaca, ainda, que a sexualidade não deve ser confundida com órgãos genitais e nem com atividade reprodutiva, são situações restritas às características biológicas e físicas do ser humano enquanto espécie. (SANTA CATARINA, 1998).

Assim, a sexualidade está presente em todas as fases da vida e expressa-se de várias formas: bem estar, alegrias, estímulos, desejos, fantasias, curiosidade do outro, relacionamentos, amizades, amor, afeto, carinho, contato físico, sexo, sensibilidade, prazer, conhecimento do próprio corpo, bem como higiene e respeito por ele.

Ressalta-se o papel importante do/a profissional da Educação Infantil no processo formativo das crianças, o qual necessita: tocar, limpar, cuidar, alimentar, proteger, tanger um corpo que sente, percebe, vive suas experiências, por aquilo que ele pode organizar, por meio dele. É responsável por tantas iniciações fundamentais, na vida das crianças. Supor que sexualidade não é tema para quem cuida de crianças, em seus primeiros cinco anos de vida, é ignorar ou ser indiferente a algo fundamental. Portanto, refletir, posicionar-se, receber orientações, fazer leituras e discutir sobre a temática sexualidade é fundamental para todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Infantil.

A sexualidade é uma dimensão humana que acompanha a criança ao longo da vida, num conjunto de tudo que ouve, vê, sente e recebe da cultura na qual está inserida.

REFERÊNCIAS

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATIAS, Vanessa. **Mídia televisiva e Sexualidade na Educação Infantil**. 2012. 52p. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Organizadora. **Sexualidade Começa na Infância**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Daniela Chagas Pacheco
Livia da Silva

Feridas da infância não saram nunca. O que a gente pode aprender, ao longo da vida, é como lidar com elas. [...] Fazer um curativo permanente. E de tão bom que fica, a gente consegue andar bem. Mas se esse curativo nunca foi feito é difícil. A gente caminha, mas caminha cheio de dor. Não é um caminhar muito firme, é um caminhar cambaleante.

O currículo voltado à diversidade étnico-racial de Criciúma foi elaborado de forma colaborativa, por meio da participação de professoras da Rede Municipal de Ensino ligadas à entidades do Movimento Negro do município, a partir da Base Nacional com Curricular (BNCC) e do Currículo do Território Catarinense.

A presença da temática da diversidade étnico-racial no currículo, justifica-se na realidade histórica do Brasil que permite a manutenção do racismo ao longo dos séculos, fato que atinge a população negra¹ brasileira ainda hoje, que enfrenta dificuldades para o acesso, sucesso e a permanência nas escolas. Nesta direção, o ambiente escolar não está isento do racismo institucional², presente nas práticas discriminatórias por parte de estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Para explicitar o racismo institucional no ambiente escolar, Oliva (2003) realizou um estudo acerca dos livros escolares que tratam sobre a História da África. Em sua análise, aponta que os negros são representados, regularmente, de forma estereotipada, em posição de servidão, com pessoas agonizantes, doentes e com fome. Para o autor, os materiais apresentam uma ideia de negro para as crianças e adolescentes, que interferem na forma com que veem as pessoas negras, nas relações étnico-raciais atuais.

Abramowicz e Gomes (2010) também sinalizam a presença do racismo nas instituições de ensino. De acordo com os autores, no Ensino Fundamental, o baixo rendimento escolar das crianças negras aparece como um indicador do racismo. Já na Educação Infantil aparece mais comumente na ausência de afeto dispensado às crianças negras, tanto de adultos quanto de outras crianças, manifestadas durante as brincadeiras e momentos da rotina.

Como forma de promover a igualdade racial nas instituições de ensino, a partir das reivindicações do Movimento Negro, a Lei nº 9.394/1996, foi alterada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas, no currículo das Escolas Públicas e Privadas. Ainda sustentando esta obrigatoriedade, outros documentos legais foram publicados, como o Plano Estadual de Educação (LEI Nº 16.794/2015), que segue as premissas do Plano Nacional de Educação (LEI Nº 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação (Lei Nº 6.514/2014), dando suporte ao trabalho nas instituições de ensino.

1 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o termo negro começou a ser utilizado para os escravizados de forma pejorativa, dando sentido negativo da palavra. No entanto, o Movimento Negro ressignificou esse termo atribuindo sentido político e positivo. É possível lembrar dos motes muito utilizados nessa ressignificação “Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990” (DCNERER, 2004, pag.15).

2 É definido por Silva et al. (2009), como uma forma de racismo que não é manifesto em atos declarados de discriminação, mas aparece no funcionamento de instituições e organizações que atuam de forma diferenciada na distribuição de benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população na perspectiva étnico-racial. Para os autores, o racismo institucional vai além de relações interpessoais, está presente no cotidiano institucional.

Todo amparo legal voltado à diversidade étnico-racial nas escolas, é resultado de uma longa trajetória da população negra na educação, num processo que muitas vezes impediu o seu acesso, como uma forma de diferenciação das elites brancas, outras vezes promoveu sua presença dissipando valores da cultura dominante. Assim, a Lei nº 10.639/20034 e outros dispositivos legais, se apre-sentam como uma conquista da luta pela efetiva inclusão étnico-racial nas instituições de ensino.

Apesar da gama de documentos legais que sustentam o trabalho voltado para as relações étnico-raciais nas escolas e que dão garantia da presença de temáticas no currículo voltadas para tal discussão, o trabalho não pode ser efetivado sem o entendimento adequado das práticas metodológicas e do fazer pedagógico em cada etapa da educação básica. Neste sentido, Abramowicz e Gomes (2010) afirmam que para estabelecer um debate sobre as diferenças na educação, dentro de uma perspectiva racial, é necessário questionar as possibilidades práticas na relação entre a escola, o currículo e as relações étnico-raciais.

Diante de várias ideias acerca do currículo escolar, o documento “Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, lançado pelo MEC em 2006, aponta que o trabalho docente deve estar aticulado com práticas que contribuam para a formação, o fortalecimento e a positivação da autoestima de todas as crianças e estudantes, sejam elas do ensino regular, especializado ou da modalidade jovens e adultos, influenciando assim, na sua aprendizagem. Desse modo, para Gomes (2009, p.41):

Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade etnicorracial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, [...], na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade etnicorracial.

As práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, na perspectiva étnico-racial, traduzem a forma de organização do ensino, as possibilidades e os caminhos à serem percorridos pelas instituições. Neste caminho, a BNCC traz como um fundamento pedagógico a equidade, que deve orientar as ações da escola e seu compromisso com a mudança do processo de exclusão de grupos marginalizados, levando-nos a pensar a escola como um espaço inclusivo e de respeito às diversidades.

Dessa forma, reconhecendo que o município de Criciúma possui uma política voltada à diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, com o Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Racial (Pmeder), criado pela Lei municipal N° 069/2009, o currículo da Rede Municipal de Ensino de Criciúma traz a temática racial entre as habilidades e objetos do conhecimento/conteúdos de todos os seus componentes curriculares.

Para o trabalho voltado para a diversidade étnico-racial nas escolas, o MEC (2006) sugere questionamentos que devem ser considerados pelas instituições de ensino, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, para o aperfeiçoamento de uma prática pedagógica antirracista:

Qual a importância que a escola tem dado às interações do sujeito negro com o meio social? Qual o peso que a escola tem dado ao efetivo na construção de conhecimento de crianças e jovens negros(as)? A escola tem contribuído para que a criança negra possa construir uma identidade social positiva em relação à sua pertença a um grupo afrodescendente? A escola tem possibilitado o conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais, valorizando a igualdade e relações sociais mais harmônicas? A escola tem oferecido referenciais positivos aos(as) alunos(as) negros(as) na construção de sua identidade racial? As produções étnico-culturais

dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas aos conhecimentos escolares, para que a sociedade respeite o povo negro e lhe confira dignidade? As emoções, a sensibilidade e a afetividade têm se tornado elementos da prática escolar visualizando, principalmente, os(as) estudantes negros(as) que têm dificuldades em sua socialização? A escola têm propiciado aos (as) educandos(as) negros(as) oportunidades de refletir criticamente sobre o contexto social, entendendo-o e propondo transformações? O conteúdo escolar tem sido para o(a) aluno(a) negro(a) um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura? A vida cotidiana, os costumes, as tradições, enfim, a cultura dos(as) educandos(as) têm sido usados como suporte para seu aprendizado? Os conhecimentos adquiridos pelas crianças negras em seu grupo histórico/sociocultural estão sendo valorizados no ambiente escolar? Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos(as) alunos(as)?(MEC, 2006, p. 64 e 65).

Importa destacar que não basta questionar-se. É necessária a mobilização das instituições de ensino por respostas com direcionamentos que conduzam a práticas pedagógicas inclusivas, pois a postura da instituição de ensino, de acordo com suas políticas curriculares, podem ser um instrumento que positiva ou negativa as identidades dos sujeitos.

Partindo desta reflexão, as instituições de ensino deverão realizar mudanças na direção da melhoria das suas práticas, estabelecendo o diálogo contínuo entre os conteúdos e a diversidade étnico-racial.

O município de Criciúma, à luz das aprendizagens essenciais determinadas pela BNCC e por meio das competências e habilidades a serem alcançadas no processo formativo dos estudantes, deve refletir a prática pedagógica voltada para diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil, visto que esta etapa pode proporcionar vivências e experiências que poderão marcar a vida das crianças.

Sobre esta etapa da educação, Santana (2010) aponta o cuidar, o educar e o acolher como uma ação necessária e contínua do professor, o que implica questões estéticas, de escuta, gestos, corporeidade e respeito à cultura. Acrescenta que algumas falas utilizadas pelas crianças requerem ações pedagógicas que positivem a identidade de todas as crianças, requerem o não silenciamento diante de atitudes discriminatórias, pois essa é uma forma de expor a necessidade de respeito à diversidade.

O Documento Orientador voltado para ações pedagógicas nas relações étnico-raciais do MEC (2006), vai ao encontro das perspectivas do cuidar, educar e acolher, afirmando que o cuidado na Educação Infantil vai além das trocas de uma criança pequena ou da alimentação e higiene, envolve também as relações afetivas com todas as crianças. Abramowicz e Gomes (2010, p. 222), complementam que:

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado.

Portanto, “Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender o choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças” (MEC, 2006, p. 40-41).

A construção da autoestima da criança passa pela forma como ela é vista pelo professor e colegas, ou seja, a positivação ou negativação da autoestima depende de como o sujeito é visto pelas pessoas do seu cotidiano. Nesta direção, de acordo com Teles (2008), o afeto é primordial para a autoestima, pois é por meio do contato afetivo que as crianças sentem-se protegidas e amadas nas instituições de ensino, contato que deve acontecer nos momentos de brincadeiras e outras atividades da rotina, possibilitando a autonomia e valorização das diferenças.

Ao longo da Educação Básica, em especial na Educação Infantil, é necessário considerar ainda os espaços da instituição de ensino como ambientes de aprendizagem, o que significa compreender que os elementos que os compõem, também constituem experiências significativas para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as instituições que atendem esta etapa, devem repensar seus espaços de modo a valorizar a diversidade e erradicar qualquer forma de preconceito e discriminação. Isso significa atentar-se aos materiais utilizados, como livros e jogos, a ornamentação das salas e outros espaços, as brincadeiras, as cantigas e a relação das crianças entre si e dos professores com as crianças. (CRICIÚMA, 2016, p.222 e 223).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, determinam aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, os professores não podem tratar o assunto do ponto de vista unicamente moral, mas apostar no conteúdo da diversidade étnico-racial, desalienando os processos pedagógicos.

Portanto, a prática pedagógica pretende superar juízos de valores desvinculados das experiências vividas pela população negra nos níveis de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Dessa forma, a escola, o professor e estudantes que buscam considerar a constituição de sujeitos emancipados, podem quebrar os esquemas racistas e de desigualdades raciais da educação, de ensino e da formação, quebrando inclusive seu próprio preconceito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago, p. 209-226, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>> Acesso em: 25 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília:MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília:MEC, SEPIR, SECAD, INEP, 2006.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GOMES, N.L. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos Bancos Escolares**: representações e imprecisões na literatura didática. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, nº 3, set./dez, 2003. p. 421-462.

SANTANA, Patrícia Maria. **“Um abraço negro”**. Afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2010 (A cor da Cultura. V.5) 17-21.

SILVA, J. et al. A promoção a igualdade racial em 2006 e o Programa de Combate ao Racismo Institucional. In: JACCOUD, L. (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos**. Brasília: Ipea, 2009. p.147-70.

TELES, Carolina de Paula. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Anagrama - Revista Interdisciplinar da Graduação**. Ano 1 - Edição 4 – Junho/Agosto de 2008

Para se ter uma única história sobre um povo, é só mostrá-lo como uma coisa, repetidamente, e isso é o que ele se tornará. (Chimamanda Adichie)

Muitas vezes ouvimos vozes que desconhecem e que não condizem com a história e a cultura dos povos nativos brasileiros, ou seja, com histórias que não vão além das que já estamos acostumados a ver e a ouvir. E assim, aqueles que deveriam ter um maior protagonismo são deixados completamente de lado.

Dessa forma, ao tratar da questão indígena para o currículo da Rede Municipal de Ensino de Criciúma, as professoras que formam o grupo de trabalho para a temática optaram por, além de inserir habilidades e objetos do conhecimento/conteúdos voltados para a história e cultura indígena, dar voz a este povo acerca da sua própria história e cultura. Portanto, apresentamos na sequência carta elaborada por professores indígenas e indigenistas, com reflexão acerca da temática indígena nas unidades de ensino.

Desejamos que as palavras apresentadas nesta carta influenciem e ressignifiquem as práticas pedagógicas voltadas às comunidades e culturas indígenas.

CARTA ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICA ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA

Prezadas professoras e prezados professores,

Essa carta é para manifestar nossa indignação perante a representação de nós indígenas no ensino da nossa cultura nas redes públicas municipal e estadual de ensino. No Estado de Santa Catarina somos três povos indígenas: Kaingang, Laklãnõ/Xokleng e Guarani. Não toleramos mais sermos representados como sujeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Portanto, não aceitamos a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina através de uma fantasia.

Insistimos em esclarecer que não mais vivemos nus, em ocas ou malocas, se alimentando exclusivamente com peixes e frutas, conforme representações de livros didáticos ultrapassados. Embora tenhamos sofrido um histórico de violência e sistemática tentativa de destruição dos nossos povos e de nossas culturas, nós resistimos. Em meados de 1950, alguns estudiosos previam um futuro bastan-te sombrio: o de que logo seríamos extintos. Contudo, não aceitamos passivamente tal previsão, por isso lutamos, resistimos, nos insurgimos e conquistamos direitos. Com muita garra, garantimos o reconhecimento de nossos territórios, mesmo que reduzidos como Terras Indígenas “demarcadas”.

Nossa educação é pautada sobretudo na nossa filosofia de vida que prega o respeito à Mãe Terra, aos nossos ancestrais e à nossa espiritualidade. Isso se reflete em um bem viver, individual e coletivo, e nos garante a sustentabilidade. Assim, o poder econômico não domina nossas existências, mas nem por isso ele deixa de ser importante. Produzimos e vendemos nossos artesanatos e alimentos orgânicos, temos também trabalhos para além dos tradicionais, principalmente nas áreas da educação e saúde. Através da renda que conquistamos com nosso trabalho compramos celulares, veículos, roupas! Isso não nos faz menos indígenas!

Construímos nossas casas com barro, pau a pique, mas também com tijolos, cimento. Valorizamos nossos mestres anciões, mas também já temos mestres, doutores e pós-doutores formados na academia. A formação acadêmica nos faz afirmar ainda mais nossas identidades, pois no contato com o outro podemos reconhecer nossa subjetividade e respeitar a alteridade. Não queremos e não vamos ser integrados, porque integrar sem respeito às diferenças é sinônimo de anular. Exigimos direitos iguais, quando a diferença nos inferioriza e também lutamos por nosso direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Somos portadores de ancestralidade, por isso valorizamos profundamente os conhecimentos dos nossos ancestrais transmitidos por gerações através da oralidade, língua, pinturas corporais, respeito aos espíritos e à Mãe Terra. Como todos os humanos, somos sujeitos suscetíveis a mudanças culturais, lembrando que cultura não é algo estático. Nem por isso perdemos nossas culturas: as ressignificamos. Fazemos parte da história do Brasil, mas antecedemos a ela. Somos povos originários, não paramos no tempo, andamos através e com o tempo, somos atuais. Nossas culturas estão em movimento, na certeza de que cada sujeito Kaingang, Laklãnõ/Xokleng e Guarani, está ancorado pelo povo ao qual pertence. Enfatizamos que não cabe ao não indígena dizer se somos ou não somos indígenas!

Sugerimos a vocês que, ao criarem seus planos de aula para cada componente curricular, busquem bibliografias indígenas históricas e também atuais. Nós produzimos material didático em diversas áreas do conhecimento e para diversas fases da vida da pessoa. Sugerimos aqui uma lista de material didático ou indicamos onde encontrar, seja para a Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Contudo, caso tenham dificuldades em encontrar o material didático sugerido, não hesitem em convidar um professor indígena para ensinar. Outra sugestão é levarem seus alunos para conhecer uma das nossas aldeias. Vale informar que também estamos nas redes sociais. Enfim, ensine aos seus alunos que ao nos encontrar nos meios virtuais, não debochem ou nos acusem. Vamos juntos ensinar e pedir o respeito e assim vencer a discriminação racial, o preconceito e o racismo.

Professores Indígenas e indigenistas:

*Josué Carvalho Professor Kaingang. Doutor em Educação, Pós-Doutor em Educação e Mu-seologia.
Professor adjunto do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – UFSC.*

*Namblá Gakran Professor Xokleng-Laklanõ. Pós-Doutor em Linguística.
Davi Timóteo Martins Professor-Diretor Escolar Guarani. Mestrando em Antropologia Social – UFSC.*

SUGESTÕES DE LEITURA

HISTÓRIA

BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CANAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, LACED, 2014.

DUSSEL, E. **1492 – o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDES, E.; CINEL, N. C. L. B.; LOPES, V. N. **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para os estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Coleção Sur-sur).

MARTINS, F. J. S. E possível construir um outro continente africano na escola? Experiência de um curso de aperfeiçoamento para professores. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 170-191, jul./out. 2012.

MUNANGA, K. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

PEREIRA, A. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

SANTA CATARINA. **1º caderno pedagógico** – educação e diversidade. Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: formação integral na Educação Básica – 2014. Florianópolis: DIOESC, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos PENESB**. Especial Curso ERER. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 12, 2010.

ROMÃO, J. M. (coord.). **A África está em nós - História e culturas afro-brasileira**: africanidades catarinenses. 2. ed. ampl. e atual. João Pessoa: Grafset, 2010. v. 5.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLERSTEIN, I. **O Universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

GEOGRAFIA

DALBEM, R. P. A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia: possibilidades de pesquisa e(m) ensino através da literatura africana. **Para Onde?**, Porto Alegre, v. 2, n. 10, p. 149-155, 2018.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. E. dos. A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, R. E. dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639/2003. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, ano 26, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

SOUZA, L. F. de. As relações étnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica**, Palmas, v. 2, n. 2, p. 4-19, dez. 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL

BIRARDI, A.; CASTELANI, G. R.; BELATTO, L. F. B. O Positivismo, Os Annales e a Nova História. **Klepsidra**, Revista Virtual de História, 7 abr./maio 2001. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html>edição. Acesso em: 15 maio 2018.

BUSATTO, C. **Contar & encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CADEMARTORI, L. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C. et al. (orgs.). **Literatura na Educação Infantil** - Acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 31-39.

DONATO, E. da S. C. Entre o Contar e o (En)Cantar: o resgate da tradição oral através da relação avós – e - netos. In: SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - PPGCS/UFRB, 5., 2015, Cachoeira. **Anais eletrônicos** [...]. Cachoeira: UFRB, 2015. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/sppgcs2015/images/A_arte_de_contar_-_Elaine_1.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

GENTILI, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. de et al. (orgs.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2000. p. 143-146.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria** – Revista de Estudos de Literatura. Alteridades em Questão, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

MOURA, G. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Direito à Diferença. In: KABENGELE, M. (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SEC, 2005. p. 69-82

MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/PalestraKabengele-DIVERSIDADEEtnicidadeIdentidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado e do Desporto. **Diretrizes 3: Organização da Prática Escolar na Educação Básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SCHWARTZ, S. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48).

ARTES

ABRAMOVIKZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, SEPIIR, SECAD, INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, V. M. et al. **Saberes Pedagógicos**. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L. (orgs). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **Negros em Lages:** Memória e experiência de afro descendentes no planalto serrano (1960-1970). Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E. (org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para todos).

ETZEL, E. **O Barroco no Brasil.** São Paulo: Melhoramentos, 1974.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, M. N. S. (org.). **Brasil Afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, N. H. R. Negras imagens: Um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no Bairro da Liberdade/Curuzu. In: SIQUEIRA, M. de L. **Imagens negras:** ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

GOMBRICHI, E. **A História da Arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GOMES, N. L. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLERO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000. p. 83-96.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAROSKEVICZ, E. M. I. **Relações étnico-raciais, História, Cultura Africana e Afro brasileira na educação pública:** da legalidade à realidade. [200-]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

JOULARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. de M. (org.). **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fio Cruz/Casa Oswaldo Cruz- Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-45.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra I.** Portugal. Publicações Europa-América, 2002.

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: Invisibilidade histórica e segregação. **Textos e Debates,** Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 5-42, 1991.

- LEITE, I. B. **Negros no sul do Brasil**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LIZ, M. J. S. de. **Resgatando nossa identidade do município de Paineira – SC**. Lages: Grafine, 2011.
- LIZ, R. A. C. **A identidade nacional brasileira e a educação: homogeneidade x pluralidade cultural**. 2001. 91 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2001.
- LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.
- LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- LOVEJOY, P. E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LUZ, N. O Patrimônio civilizatório africano no Brasil. In: SANTOS, Joel Rufino. (org.). Negro Brasileiro Negro. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 25, p. 199- 209, 1997.
- MARCON, F. **Visibilidade e resistência negra em Lages**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MELO, E.; BRAGA, L. **História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- MURRAY, J. **África o despertar de um continente**. Tradução Miguel Gil e Francisco Manhães. São Paulo: Gráfica Estrella, 2007.
- PEDRO, J. M. et al. **Negro em terra de branco: escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- PEREIRA, E. **Centro Cívico Cruz e Souza: Memória, Resistência e Sociabilidade Negra em Lages – Santa Catarina (1918-2012)**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2011.
- REVISTA FÓRUM. Nosso racismo é um crime perfeito. **Revista Fórum**, 9 fev. 2012. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acesso em: 12 maio 2019.
- ROMÃO, J. M. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses**. Livro 5. João Pessoa, PB: Grafset, 2010.

SANTOS, S. A. dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos; v. 5).

SCARAMAL, E. (org.). **Para estudar História da África**. Anápolis: Núcleo de Seleção, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, C. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada: da Pré-História ao Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

THORNTON, J. K. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 14000- 1800**. Tradução Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre Raça e os Preconceitos Raciais**. 1978. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_9.htm. Acesso em: 28 maio 2015.

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

ZAMPOLLI, F. A. B. A cidade como um caleidoscópio: da historiografia oficial à invisibilidade da população negra em Criciúma. **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, n. 4, p. 4-25, 2006. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/historia/article/view/209/209>. Acesso em: 12 maio 2019.

REFERÊNCIA

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis-SC. Secretaria do Estado da Educação, 2019.476p

Ser professor/a, na Educação Infantil, nos dias atuais, é um desafio imenso que ultrapassa o cuidar, mediando o conhecimento ou apenas o saber educar. É um compromisso social muito diferente do que foi no passado, cujo/a o/a profissional de Educação Infantil era mais visto como um/a “cuidador/a” do que um/a educador/a.

Ser professor/a, na Educação Infantil, demanda **constantemente aprimoramentos** em áreas como o desenvolvimento infantil e da psicologia infantil, além de conhecimento técnico e científico das questões relacionadas ao didático e ao pedagógico. Espera-se, nos dias atuais, que esse profissional tenha: Sensibilidade, Flexibilidade, Criatividade, Boa Comunicação, Capacidade de Resiliência e Amor.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo. Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado, Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
(MEIRELES, 1982)

Professor/a, você é um leitor que dedica tempo para pesquisar e aprimorar sua práxis?

Quando se refere à Sensibilidade, destaca-se a capacidade de saber ouvir. Ouvir não apenas a expressão oral manifestada pela criança, mas, principalmente, a habilidade de saber ouvir a expressão corporal, uma vez que nesta faixa etária, o corpo expressa o sentimento da criança mais do que a simples fala. Durante o período de adaptação da criança na instituição educativa, saber ler a expressão corporal ela tem uma importância decisiva, tanto para o sucesso da vida da criança quanto para a segurança e tranquilidade dos pais.

Saber ouvir é uma virtude! Professor/a procure observar e ouvir as crianças em suas múltiplas formas de expressão!

A **Flexibilidade** é imprescindível, pois habilita o profissional da Educação Infantil trabalhar com crianças e suas famílias, os quais habitam em diferentes espaços, culturas, condições sociais e, cabe ao/a professor/a estar apto a lidar com as diversas situações que exigem escuta atenta, paciência, compreensão e técnicas adequadas para encaminhá-las e, eventualmente, solucioná-las.

A **Criatividade** habilita o/a professor/a a desvencilhar-se das situações inusitadas e dos imprevistos que surgem ininterruptamente no cotidiano de sua atividade, permitindo, assim, criar novas estratégias de ação próximas à realidade das crianças e suas famílias.



Foto 25 -1: Professora e criança

Fonte: CEIM Gardina Minatto Cechinel/ 2016 – Rosemar De Nez

Comunicar-se de forma objetiva, clara e precisa habilita o/a professor/a a manter um bom relacionamento com os pais, equipe docente e comunidade. As famílias devem estar confortáveis e seguras com relação ao trabalho desenvolvido por esse/a profissional, além de mantê-los mais tranquilos no que diz respeito ao ambiente da instituição de seus filhos.

A **Capacidade de Resiliência** habilita o/a professor/a a adaptar-se às constantes mudanças que acontecem no dia a dia da instituição, da família e da sociedade.

O **Amor Incondicional** do/a professor/a pela atividade que exerce é essencial para que o seu trabalho garanta sólidas bases no desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo e emocional da criança, pilares de sustentação da humanidade, assegurando a ela inclusão e cidadania.

O/A professor/a da Educação Infantil, consciente ou não, optou por dedicar-se à formação da faixa etária mais importante do desenvolvimento humano, comprovada por meio dos estudos mais recentes da neurociência: a primeira infância. O trabalho deste/a professor/a só será competente e eficiente, quando pautado em relacionamentos saudáveis e interativos consigo mesmo, com a criança, com a família e com a comunidade. Esta interação passa a ser a fonte diária, constante e inesgotável de conhecimento e aprendizagem, com a valorização das diferenças e reflexão sobre a rotina e as práticas pedagógicas, analisadas à luz dos aportes teóricos e científicos, os quais firmarão a base de seu crescimento, sustentação e ascensão profissional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** carta a quem ousa ensinar? São Paulo: Olho d'Água, 2009.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI; Cortez, UNESCO/MEC Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 1982. MONTESSORI, Maria. A educação e a paz. Ed. Papirus, 2004.

REICHART, Evânea. **Infância**: a Idade Sagrada anos em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 3. ed. Porto Alegre: Vale do Ser, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998

As experiências artísticas são fundamentais no processo de apropriação do conhecimento da criança, pois, a partir delas, é possível desenvolver habilidades que serão essenciais ao longo de sua vida. Portanto, é importante a presença do ensino da Arte desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, como destaca o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

No que se refere ao município de Criciúma, o Ensino da Arte também é amparado por legislação específica, Resolução nº 012, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação - COMEC em 12 de dezembro de 2007, que inclui a Arte como disciplina obrigatória nos diversos níveis da Educação Básica. Nesse ínterim, inclui-se a Educação Infantil por tratar-se da primeira etapa da Educação Básica. Também é válido destacar que a Resolução nº 016/2012, aprovada pelo COMEC em 15 de outubro de 2012, dispõe em seu artigo 12, inciso III, que o profissional para atuar com o Ensino da Arte na Educação Infantil deve ser formado em curso de licenciatura específica na área de atuação. Assim, considerando seu amparo legal, ressalta-se que esse trabalho deve ser realizado por um profissional habilitado em Arte por conhecer a criança em suas múltiplas linguagens e proporcioná-la experiências significativas, prazerosas e lúdicas, objetivando a formação integral.

Nesse mesmo caminho as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma (2016) reafirmam essa importância quando destacam que para a construção do conhecimento sensível das crianças é fundamental uma “postura conceitual, conhecedores [...] dos diversos conceitos inerentes ao universo artístico e, entre eles, a imaginação, a criação, a percepção, a intuição e a emoção” (p. 142), que o olhar sensível do profissional habilitado pode possibilitar.

Para tanto o professor de Arte deverá trabalhar o ensino de Arte na Educação Infantil de modo a contribuir para que cada criança descubra como é o seu mundo inventivo, tenha acesso a novos conhecimentos e, assim, aprenda a imaginar e fazer (Barbieri, 2012). Por meio da experiência em Arte a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades como a criatividade, a sensibilidade, a autoria, o protagonismo, o senso estético, a imaginação, proporcionando-as “que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem”. (BARBIERI, 2012, p.19).

Considerando o que apresenta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) o trabalho deve ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras e ser organizado a partir de cinco campos de experiência, a saber: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A partir desses campos, o professor de Arte vai organizar seu planejamento elaborando projetos que possam ser tecidos individualmente ou em parceria com os demais professores que atuam na Educação Infantil. Assim, esses projetos partirão de necessidades observadas nas turmas, como uma curiosidade, algo trazido pelas crianças, etc., sempre com o objetivo de ampliar as experiências e vivências estéticas e artísticas da criança. Além disso, as atividades de rotina devem ser planejadas também pelo professor de Arte, considerando que a imaginação e a ludicidade devem permear essas práticas. Portanto, os projetos de Arte podem permear todos os campos de experiências da Educação Infantil, contemplando especialmente o campo “Traços, sons, cores e formas”, como destaca a BNCC (2017):

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

Na Educação Infantil, as linguagens da Arte não são imposição de conteúdos, elas devem ser trabalhadas de maneira lúdica, com intencionalidade pedagógica, proporcionando experiências estéticas e vivências artísticas, por meio do manuseio de instrumentos e materiais, do brincar, do fazer de conta, adaptados às ações pedagógicas dirigidas ou as de cotidiano. Então, o professor de Arte assume o papel de “proporcionar experiências relevantes para as crianças, atentos à faixa etária e às necessidades de cada uma, assim como a realidade onde cada CEIM e Escola estão inseridos, seu entorno, suas peculiaridades, a cultura que produzem” (CRICIÚMA, 2016, p. 157).

Quando citamos a importância da experiência na Educação Infantil não trata-se apenas da acumulação de saberes, mas, daquela destacada por Larrosa de que a “experiência não é aquilo que passa por nós, mas aquilo que se passa em nós, aquilo que fica gravado nas nossas entranhas” (BARBIERI, 2012, p. 31).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. **Secretaria da Educação. Diretrizes curriculares da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma: a criança como protagonista da aprendizagem**. Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo. Blucher, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA. Resolução nº 16, de 15 de outubro de 2012. **Normas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma**. Criciúma, SC, 2012. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/site/comec.php>>. Acesso em: 01 out. de 2019.

_____. Resolução nº 12, de 14 de dezembro de 2012. **Regulamenta na rede Municipal de Ensino a disciplina de Artes**. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/site/comec.php>>. Acesso em: 01 out. de 2019.

As crianças são sujeitos históricos e de direitos!

Essa é uma asserção que está presente em diversas obras e documentos. A partir da compreensão dessa afirmação, foram possíveis muitas conquistas e avanços no que tange ao atendimento das necessidades das crianças de nosso país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) representam alguns desses avanços, pois trazem uma série de definições legais, como a afirmação de que as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivenciam; que produzem cultura e desenvolvem sentidos sobre a natureza e a sociedade enquanto brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram e questionam (BRASIL, 2009).

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como uma de suas referências as DCNEI, corrobora essa compreensão de criança como um ser humano na sua integralidade, a qual tem direito a uma educação que promova

[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Ainda, a BNCC (2017, p. 36) destaca que nas últimas décadas “[...] vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

Todas as características apresentadas até o momento, demonstram a necessidade de termos na educação, um olhar qualificado para o atendimento das necessidades que são próprias da criança. Para tanto, se faz necessário que a organização do ensino¹ respeite as peculiaridades desses sujeitos.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma, adotam os campos de experiências apresentados pela BNCC (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), os quais são arranjos curriculares que foram desenvolvidos para acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

¹ Ao falarmos em organização do ensino, entendemos que o planejamento do professor faz necessariamente parte dessa ação.

² Ao utilizarmos o termo professor neste texto, referimo-nos ao profissional docente, independentemente de gênero.

Os campos de experiência também possuem o objetivo de possibilitar ao professor² que organize sua atividade de ensino a partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se³.

A atuação dos professores na Educação Infantil deve sempre levar em consideração os campos de experiência e suas características. Portanto, da mesma forma precisa acontecer com a atuação do professor de Educação Física.

O professor de Educação Física procurará organizar o ensino a partir do objeto de conhecimento de sua área, que é a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tematizando-a em suas diversas formas de manifestação no mundo social (brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas, atividades circenses, entre outras). Nessas manifestações, estão contidos inúmeros códigos e significados, produzidos por diversos grupos sociais ao longo da história, que possibilitam o desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças, inclusive, as capacidades expressivas.

Para o ensino da cultura corporal, as ações corporais⁴ realizadas pelas crianças, precisam estar contextualizadas em situações nas quais a ludicidade esteja presente. A Educação Física na Educação Infantil, necessita compreender a ação corporal inserida no âmbito cultural, articulada a pensamentos e sentimentos que podem potencializar o aprendizado das crianças nos seus mais diferentes aspectos (físico, cognitivo, emocional, entre outros).

As manifestações da cultura corporal não possuem uma finalidade instrumental, ou seja, elas são eminentemente lúdicas. Elas propiciam às crianças o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências que, dificilmente, teriam condições de se apropriar fora do ambiente escolar. Portanto, as experiências e vivências da cultura corporal geram um tipo de conhecimento que precisa ser problematizado, desnaturalizado e evidenciado em sua multiplicidade de sentidos e significados.

A partir do exposto, fazemos a defesa que o professor de Educação Física deva organizar o ensino/ planejar por meio de projetos, preferencialmente articulados com os demais professores da Educação Infantil no mesmo ambiente escolar, contemplando todos os campos de experiências ao longo do período letivo. Obviamente, o campo **“Corpo, gestos e movimentos”** (BNCC, 2017), apresenta características mais diretamente ligadas às unidades temáticas do componente curricular de Educação Física no Ensino Fundamental e, portanto, precisa de especial atenção deste professor no processo de ensino e aprendizagem:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As

³Os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – trazidos pela BNCC (2017), buscam assegurar, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

⁴O termo ação corporal utilizado aqui, traz consigo uma compreensão para além do simples movimento humano, pois carrega necessariamente a intencionalidade e vincula-se em um determinado contexto.

crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e sobre o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 40-41, grifo do autor).

Ressaltamos que as ações que fazem parte da chamada rotina da Educação Infantil, também devem fazer parte da organização do ensino do professor de Educação Física.

Para garantir o direito das crianças de se apropriarem da cultura corporal de maneira adequada e qualificada na Educação Infantil, com um ensino que lhes proporcionem seu desenvolvimento nas máximas possibilidades, se faz necessário a atuação pedagógica de um professor de educação Física habilitado. Essa é uma obrigatoriedade que está amparada, em âmbito nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual no § 3º do seu Artigo 26, determina que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p. 19). Essa exigência também se encontra reafirmada na Resolução nº 16/2012, do Conselho Municipal de Educação de Criciúma, a qual no inciso III do seu Artigo 12, descreve que o profissional, para atuar com o Ensino de Educação Física na Educação Infantil, seja habilitado em licenciatura na área específica (CRICIÚMA, 2012).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

CRICIÚMA. Governo do Município. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 16, agosto de 2012**. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Criciúma. Criciúma, 2012. Disponível em: <http://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/ckfinder/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEC%20162012-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

Adria Vanusa Corrêa
Daiana Colombo Dieter
Silvana Alves Bento Marcineiro

O princípio da gestão democrática está previsto na Constituição Federal de 1988, conforme os artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
I- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
II - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Entende-se que o direito ao pleno desenvolvimento do indivíduo fica prejudicado se os princípios democráticos não forem contemplados nos espaços educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) regulamenta esse direito e a forma como deve ocorrer a gestão democrática, nos sistemas de ensino, de modo a determinar a participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da instituição educativa e das comunidades, nas Instâncias Colegiadas, ao afirmar que:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

As perspectivas e mecanismos que garantem a participação efetiva da comunidade escolar nas discussões e decisões da instituição, são variados. Segundo Bordenave (2013), o movimento pela participação vem acompanhando as transformações históricas da sociedade e se intensifica devido ao descontentamento pela ausência da população nas decisões. Para o autor, o segredo da participação está em como se toma parte. Para ele:

A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por ‘fazerem parte’ da nação, ‘têm parte’ real na sua condução e por isso ‘tomam parte’ – cada qual em seu ambiente – na construção de uma sociedade da qual se ‘sentem parte’ (BORDENAVE, 2013, p. 23).

O desejo da população em querer tomar parte no processo de decisão pode ser explicado pelos movimentos contra a democracia representativa. A luta desses movimentos tem como base ampliar o nível de participação nas decisões que envolvem a construção de uma sociedade menos desigual, superando o nível

de participação informativa e representativa atual. Afinal, a participação é conquista e, por essa razão, não pode resultar de simples concessão ou doação (DEMO, 2009), mas de sua prática e aprendizagem. Conforme Paro (1992), os atores sociais da escola, em especial os pais, terão maiores chances de se aproximarem dessa conquista, se existirem mecanismos de participação no contexto escolar que a promovam sem perder de vista a autonomia dos envolvidos. Entre eles, estão: o PPP (Projeto Político Pedagógico), a APP (Associação de Pais e Professores) e o Conselho Escolar.

O Projeto Político-Pedagógico também se constitui instrumento democrático, o qual orienta o trabalho pedagógico da instituição, se elaborado coletivamente, representando o compromisso de todos os seus segmentos, em busca da melhoria da qualidade. Assim, o PPP propicia a vivência democrática e o exercício da cidadania ao oportunizar a participação da comunidade escolar na sua construção. (VEIGA, 2013).

A Associação de Pais e Professores tem o papel de zelar pela manutenção das instituições e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações da Equipe Gestora, a fim de assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Além disso, é constituída por membros da comunidade escolar, não recebem remuneração, e seu principal objetivo é o apoio à Equipe Gestora, primando pela integração entre a comunidade e a unidade de ensino, por meio da promoção de atividades socioeducativas, culturais e desportivas.

A gestão democrática, em suma, ocorre com a participação dos segmentos da comunidade, os quais se envolvem ativamente nas decisões tomadas na instituição e tem voz ativa. O foco da gestão democrática deve ser a melhoria contínua dos serviços educacionais, contribuindo para a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento infantil.

O Conselho Escolar, um órgão responsável por representar a comunidade escolar, possui estatuto próprio, o qual estabelece as seguintes atribuições: deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora. É responsabilidade de análise participativa do processo pedagógico, desde que, a priori, esteja conscientizada da importância da gestão democrática para a construção da cidadania, valorização da aprendizagem, respeito ao saber, aproveitamento do tempo pedagógico e o espaço da formação humana, respaldado nas legislações vigentes. A composição do Conselho Escolar ocorre por meio de eleições periódicas (regidas por documento próprio), não excedendo o mandato por mais de 2 (dois) anos, sendo constituído pelos seguintes representantes: diretor, membros da equipe pedagógica, funcionários e pais ou responsáveis, sendo um titular e um suplente de cada segmento. Os membros do Conselho Escolar devem ter plena consciência das responsabilidades e atribuições inerentes aos cargos que ocupam, pois suas ações poderão influenciar diretamente no ambiente da instituição.

A atuação do gestor, na gestão democrática participativa, deve contemplar projetos consistentes, com visão global da instituição, considerando aspectos pedagógicos e sociais, bem como organizar ações para curto, médio e longo prazo. Em relação a isto, Lück (2008) afirma que:

Administrar por projetos estratégicos oferece uma vantagem, pois estes estabelecem, de maneira evidente, a direção e o alcance das ações, projetando-as no futuro, indicando a concentração de esforços e a mobilização de recursos. (LÜCK, 2008, p. 30).

Com base neste princípio, para que a gestão democrática participativa saia do papel e enraíze-se na instituição que atende a Educação Infantil, a conduta e a atuação efetiva do/a gestor/a é fundamental. Este/a exerce, de fato, a função de líder democrático quando proporciona a todos a conscientização e oportuniza, por meio de práticas cotidianas, esta forma de administração, de maneira a considerar a função pedagógica, política e social, por meio de um diálogo efetivo com todos os envolvidos no processo. Portanto, cabe ao/a

gestor/a incentivar a participação da comunidade, sendo responsável pela constituição destes mecanismos. Entre os desafios a serem enfrentados está o de mobilizar as famílias, a fim de que participem das decisões que reflitam positivamente na educação. A equipe diretiva incentivará a participação mediante à promoção de trabalhos de conscientização sobre a função social da instituição, viabilizando encontros periódicos, com o intuito de garantir a acessibilidade da comunidade à instituição, esclarecendo a finalidade pedagógica das ações praticadas.

Entre os mecanismos de participação de todos/as, incluindo os pais, na gestão escolar, o PPP, enquanto espaço coletivo de exercitar/ experimentar o discutir, o sugerir, o decidir, o intervir, o avaliar – elementos fundamentais da gestão participativa – podem constituir-se em estratégia significativa de reflexão e crítica para desvendar os condicionantes que determinam a participação da comunidade, em especial, aqueles que a dificultam.

Da mesma maneira, a instituição precisa ter consciência política e, a partir daí, construir espaços para discussão, fomentar debates acerca de temas de interesses coletivos, os quais mobilizam os pais, no sentido de garantir sua efetiva participação. Os colegiados podem sim auxiliarem a instituição de Educação Infantil nessa construção, mas é necessário que representem efetivamente os segmentos dos quais participam, sem manipulações.

Em suma, precisa-se qualificar o processo democrático, segundo Pereira (2014), para que se garanta uma educação de qualidade, além do acesso, a permanência e apropriação dos bens culturais produzidos historicamente. Uma educação emancipatória é aquela que permite a participação nas decisões, sentir-se parte tomando parte na construção da sociedade, como também afirma Bordenave (2013).

Uma educação comprometida com a transformação, cria os mecanismos para que a população eleve seu nível de participação na sociedade, consciente de seus direitos e deveres, permitindo que se organize e comunique-se de maneira adequada e escolha os instrumentos que garantam a democracia participativa.

A Incapacidade de ser Verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de senhora Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Colo. “Este menino é mesmo um caso de poesia.”

(DRUMMOND, 1988)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A incapacidade de ser verdadeiro. n:Carlos Drummond de Andrade(ORG) **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MELO, Maria Tereza L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.
- PARO, Vitor H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, nº. 174, p. 255-290, maio/ago, 1992.
- _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PEREIRA, Antonio S. **Gestão democrática da educação**: para além do local/regional. Trabalho apresentado na 8ª Jornada de Sociologia. Universidade Nacional de La Plata. Argentina, 2014.
- SANTA CATARINA. Lei Complementar nº. 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial**. Florianópolis: Governo Estadual de Santa Catarina, 1998.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

A qualidade do atendimento, nas instituições de Educação Infantil, remete à função da Avaliação Institucional, aliada à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da instituição, como uma saída possível, pois, segundo Reinhold (2004, p.42-43), “[...] a Avaliação Institucional serve para aperfeiçoar constantemente os Projetos Pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional”.

A avaliação institucional é a possibilidade da instituição de Educação Infantil, por meio de seus integrantes (professores/as, gestores/as, crianças, comunidade, entre outros), apropriar-se de um espaço que lhe é próprio e nele construir caminhos para a melhoria da qualidade da educação. Esta não deverá ser confundida com a Avaliação Educacional, a qual trata especificamente da aprendizagem, currículo e desempenho escolar, pois, segundo Belloni (2003, p. 87), “[...] a Avaliação Institucional é mais ampla e abrangente: refere-se ou trata de políticas, instituições, planos, programas e projetos, assim como das estratégias ou mecanismos utilizados para sua implementação”.

Segundo a visão de Gatti (1999 apud REINHOLD, 2004, p. 35), “A Avaliação Institucional não é um processo morto, ou dados que vão para a prateleira ou arquivo, ou para servir apenas à crítica ligeira; é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições”.

O processo de Avaliação Institucional deverá ser planejado e executado dentro de um comprometimento ético, priorizando ações, solucionando problemas e impasses. Não pode ter um caráter punitivo e depreciador, deve valorizar as potencialidades de cada indivíduo (GATTI, 1999 apud REINHOLD, 2004). A fonte documental será os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” do Ministério da Educação, levando em consideração dimensões como estrutura física, recursos materiais, recursos humanos, práticas pedagógicas, gestão democrática e participação da comunidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma terá a responsabilidade de elaborar os instrumentos avaliativos, coordenar a aplicação e promover encontros para análise e intervenções a partir dos resultados.

De acordo com Belloni (2003, p. 22), a proposta de Avaliação Institucional, em um Centro de Educação Infantil, segue dois objetivos básicos, a saber: “[...] deve promover uma autoconsciência da instituição e garantir as informações necessárias para a tomada de decisão por parte daqueles a quem esta competência foi delegada”. A metodologia deverá pautar-se em uma abordagem qualitativa de investigação. A participação dos sujeitos, no processo de Avaliação Institucional, concretiza-se por meio de encontros e muito diálogo entre os interessados, por isso, os acordos deverão ser firmados, de modo transparente e, em cada momento, o processo deverá ser aprimorado, de acordo com os interesses e convicções do grupo (SORDI, 2006). A participação, segundo Sordi (2006, p. 54), “[...] é condição inegociável para se viver o projeto e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural”.

Faz-se necessário desenvolver, nesta cultura de avaliação, a participação voluntária de todos os segmentos da instituição, esclarecendo os benefícios e melhorias que este tipo de avaliação agrega.

Segundo Saul (1994, p. 61) “[...] é um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Desta forma, Avaliação Institucional liberta, transforma e traz mudanças qualitativas, nas ações desenvolvidas pelos/as participantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A incapacidade de ser verdadeiro**. In: Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução ORTALE, F. L. MOREIRA, I. P. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GATTI, B. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo de implantação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, nº. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- REINHOLD, H. H. **Avaliação Institucional: para quê?** In: PUENTES, R. V; ORRÚ, S.E.(org.). As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação. São João da Boa Vista: Unifeob, 2004, p. 33-44.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SORDI, M. R. L. **Avaliação Institucional Participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo**. In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – v. 11, nº. 4, dez . 2006, p. 53-62.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma, fruto da participação dos/as profissionais, tem como principal objetivo direcionar a práxis pedagógica dos CEIMs (Centros de Educação Infantil do Município) e Escolas, os quais atendem criança nesta faixa etária. Faz-se necessário enfatizar que, mesmo com o esforço em comum, o referido documento poderá aprimorar-se no decorrer do processo.

O documento tem a honra de prefaciar e apresentar temáticas vivenciadas na Educação Infantil, com objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos nas instituições educativas com base na formação humana.

Os/As profissionais explicitaram concepções teóricas e práticas, as quais contribuiram para a formação do pensar e fazer pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Criciúma.

Ressalta-se a importância da formação dos/as profissionais que atuam nesta etapa da vida, a infância, bem como para qualificar e agregar elementos essenciais como: a brincadeira, a linguagem e a interação no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Dar visibilidade para a criança como protagonista, que vivencia experiências de aprendizagem, com a mediação dos/as coadjuvantes (os/as profissionais da Educação Infantil) neste processo.

Cabe ressaltar, ainda, o papel fundamental dos/as profissionais da Educação Infantil para a legitimação do documento, o qual será a ferramenta de subsídio teórico-metodológico à prática educativa. Será ofertada formação continuada para os/as profissionais com temáticas abordadas no documento.

Cumprimenta-se e agradece-se a todos/as, os/as quais contribuíram, de maneira direta ou indireta, nesta histórica construção.

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma

