

Adriana Pryscilla Duarte de Melo
Ana Paula Coelho Silva
Apolliane Xavier Moreira dos Santos
Danuza Roberta Pereira Lima
Elisangela Brum Cardoso Xavier
Franciane Sousa Ladeira Alves
Katia Batista Martins
Letícia Silva Ferreira
Olga Maria de Araújo Soares

Currículo e Educação Infantil: uma proposta curricular do Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA (2018-2022)



Currículo e Educação Infantil:
uma proposta curricular do
Núcleo de Educação da Infância
- Nedi/UFLA (2018-2022)

Adriana Priscilla Duarte de Melo
Ana Paula Coelho Silva
Apolliane Xavier Moreira dos Santos
Danuza Roberta Pereira Lima
Elisangela Brum Cardoso Xavier
Franciane Sousa Ladeira Alves
Katia Batista Martins
Letícia Silva Ferreira
Olga Maria de Araújo Soares

Currículo e Educação Infantil:
uma proposta curricular do
Núcleo de Educação da Infância
- Nedi/UFLA (2018-2022)



Lavras - MG
2025

© Editora UFLA 2025 by Adriana Priscilla Duarte de Melo, Ana Paula Coelho Silva, Apolliane Xavier Moreira dos Santos, Danuza Roberta Pereira Lima, Elisângela Brum Cardoso Xavier, Franciane Sousa Ladeira Alves, Katia Batista Martins, Letícia Silva Ferreira, Olga Maria de Araújo Soares.

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-124-8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

CONSELHO EDITORIAL

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Elisângela Quintela Torquato

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Janaine Carvalho Maculan

Revisão de referências: Trindade Monografias & Edições

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,

CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

PREFÁCIO

Recebo com imensa alegria o convite para fazer o prefácio do livro Currículo e Educação Infantil: uma proposta curricular do Núcleo de Educação da Infância - Nedi/UFLA (2018-2022). É um livro que dialoga com o currículo e as práticas, que representa a força das professoras, um trabalho coletivo, processos próprios vividos por cada um, trajetórias profissionais que se unem na construção da identidade do Núcleo.

Muitos foram os desafios para que esse Núcleo se transformasse em Unidade Federal de Educação Infantil e em Colégio de Aplicação, mas a força de um coletivo nacional junto à Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais, ANUUFEEI, foi vitoriosa, o Ministério de Educação reconheceu como pertencentes à União. Com o Núcleo da UFLA não foi diferente, primeiro a conquista nacional de todas as unidades no País, uma conquista política, legal nacional e posteriormente a luta para reconhecimento, regularização na Universidade.

Foi dada a largada! Chegada a hora do Núcleo mostrar a sua força, e como as autoras apresentam no livro, não basta apenas a reforma física do prédio, a reconstrução do espaço, era preciso pensar os tempos, os espaços, o que eles representam, a qualidade, o que é específico na Educação Infantil, o brincar. Para Melo (2016), a obra Física depende da obra pedagógica para se transformarem em espaços educativos.

A obra nos convida a pensar a educação infantil, apresenta o espaço federal de educação infantil da UFLA, reconhece as políticas educacionais, a legislação, compreende as normas jurídicas, seu caráter mandatário, com bem apresentado no texto deste livro. Apresenta as bases para pensar as práticas pedagógicas, “a obra pedagógica”, e o currículo centrado nos direitos das crianças, do respeito às diferenças, do compromisso ético com as crianças, com as famílias, com o ensino, a pesquisa e extensão, com a consolidação do Núcleo em espaços formativos, razão de existir da educação infantil nas universidades.

As narrativas apresentadas no livro, os poemas que introduzem os capítulos, nos convidam a olhar para as infâncias com leveza, com arte, como atividade criadora própria das crianças, dos processos criativos e imaginativos, das cem linguagens das crianças, das suas experiências; um convite para pensar uma pedagogia participante, relacional, de muitas perguntas, de muitos encontros, de interlocuções com a comunidade interna e externa, de interlocução com os leitores, de resgate da escola pública de Educação Infantil, uma escola laica, aberta a mudanças, transformações, complexidade, justiça social, pesquisa, produção e divulgação do conhecimento.

Viviane Ache Cancian

Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Pesquisadora nas áreas de Educação, Educação Infantil, Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas e Formação de Professor. Presidente Nacional Unidades Universitárias de Educação Infantil. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPQ Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Pensar um currículo na e para a Educação Infantil é antes compreender as especificidades das experiências vividas por meninos e meninas em um determinado local e tempo, ou seja, as autoras não tratam aqui de um currículo estático e independente de quem o vivencia, pelo contrário, entendem os sujeitos como sendo praticantes ativos e em constante movimento de um currículo flexível. Porém, o grande desafio é: como fazê-lo?

Neste livro, a abordagem do currículo na Educação Infantil está pautada em uma prática pedagógica que vai muito além de conteúdos, leis e diretrizes. Vocês verão nestas escritas, professoras como mediadoras do desenvolvimento das crianças, construindo um currículo que valoriza a interação da criança com o outro e o mundo, no qual a criança é o centro do processo educacional e da proposta curricular.

No entanto, não podemos desconsiderar que, entre os anos de 2018 a 2022, tempo em que se passa essa proposta, o Núcleo de Educação à Infância tinha como prioridade o atendimento à comunidade na região Sul de Minas Gerais, onde tudo era pensado de forma exclusiva às necessidades das crianças atendidas. Hoje, no entanto, momento em que se propõe a publicação deste material e diante da nova formação da instituição, tendo se tornado Colégio de Aplicação, as necessidades e o foco da proposta curricular estão pautadas sob outras perspectivas e continuam em constante mudança.

As autoras buscam resgatar toda a legislação vigente, trazendo reflexões importantes sobre a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Apresentam suas concepções sobre infâncias e crianças e a importância das brincadeiras e das diversas formas de linguagens na Educação Infantil, sendo necessário porém, uma intencionalidade pedagógica que está bem indicada no planejamento e posteriormente na avaliação, sendo este último um tema complexo e que perpassa muitas polêmicas quando lidamos com a educação de crianças pequenas. A relação entre Família e Escola é o tema escolhido para fechar as discussões do livro, enfatizando a importância desta relação para vida social dos indivíduos, o que sugere um olhar sensível de todos os envolvidos no processo educativo.

Para nós, amantes da educação infantil, o livro “Currículo e Educação Infantil: uma proposta curricular do Núcleo de Educação da Infância (2018-2022)” é um grande presente, onde as autoras buscam, de forma leve, sincera e empática, refletir e se posicionarem a respeito de todos os temas descritos acima, e que são, de grande relevância para se pensar a respeito do currículo na e para a Educação Infantil.

Cristiane Roque Pereira Botelho
Docente do Colégio de Aplicação da UFLA

SUMÁRIO

1. O QUE É O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? _____	7
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FOI, O QUE É, PARA QUÊ E PARA QUEM? _____	10
3. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS, E O QUE ELES POSSIBILITAM _____	15
4. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS E DE CRIANÇAS DO NEDI _____	21
4.1 Como as crianças aprendem? _____	23
4.2. Aprendizagens em meio às diversidades e diferenças _____	26
5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES _____	28
6. A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL _____	35
7. AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____	40
7.1 A construção do pensamento lógico na infância _____	43
7.2 A vivacidade da linguagem verbal na infância _____	48
7.3 A arte do corpo _____	54
7.4 A criança como pesquisadora em seu cotidiano: ampliando seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural _____	65
7.5 Expressões e experiências artísticas na Educação Infantil _____	69
7.5.1 Explorando o mundo através das artes: experiências na educação infantil _____	72
7.5.2 Vivências musicais _____	76
7.5.3 A fruição da realidade a partir do faz de conta _____	79
7.5.4 Experiências e brincadeiras dançantes _____	81
8. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____	84
9. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____	88
10. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL _____	92
11. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES _____	95
REFERÊNCIAS _____	96
SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORAS _____	106

O QUE É O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“[...] Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”.
(Manoel de Barros, 2013)

Ao construirmos um Currículo para a Educação Infantil devemos pensá-lo para uma vivência ampla entremeada às experiências dinâmicas das crianças, como expressa o poeta pantaneiro, dado que não nos atende a estagnação de uma vida abstrata, limitante e fadada ao que está pronto e imposto. O poeta pensa em “renovar o homem” com “borboletas”. Assim, podemos pensar nas crianças e suas infâncias como “borboletas” que não são estáticas no mundo, mas que usam as asas do criar, da invenção, do recriar, da autonomia, da imaginação, do brincar... Asas para voarem com os outros e com o mundo. Assim, defendemos uma proposta curricular que priorize a criança, não como um sujeito mecânico, mas como um sujeito protagonista da história e da cultura.

O currículo é entendido como o resultado de um processo histórico e cultural marcado por conflitos e contradições de um grupo social. Admite-se sua vinculação aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos de uma sociedade. Os conhecimentos agregados não são somente os científicos, mas também aqueles construídos socialmente, nas vivências, crenças, expectativas e visões de mundo. A partir disso, se constrói um documento que tem o objetivo de organizar e sistematizar as ações e reflexões educativas e práticas pedagógicas institucionais.

A compreensão comumente empregada em torno do currículo o concebe como uma lista de conteúdos disciplinares a serem ensinados às crianças. Esta forma de organização

do conhecimento escolar, muitas vezes, não tem relação com a vida e experiências do sujeito. Por isso, o currículo gera muitas discussões e alguns questionamentos. Como este é concebido? Como se estrutura a organização curricular? Em que se deve centrar a prática pedagógica?

No ambiente educativo, o currículo da Educação Infantil precisa estar interligado às ações culturais desenvolvidas no tempo e espaço, dentro do contexto social amplo e familiar da criança. Por isso, a visão restrita de currículo, limitado aos conteúdos pré-selecionados e descontextualizados da realidade, começou a ser substituída, gradativamente, por uma compreensão mais ampla, focada nas crianças como sujeitos protagonistas da história e da cultura.

É importante, também, que o currículo coloque os diferentes saberes e culturas em constante diálogo, trazendo as diferentes manifestações culturais e óticas para que se misturem em uma convivência em que os saberes se ampliem e novos olhares sejam construídos.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. Ou seja, um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância (Pretto, 2005 *apud* Brasil, 2007, p. 36).

Sob essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), documento de caráter mandatário, cumpre o objetivo de auxiliar as instituições de Educação Infantil na construção de sua proposta pedagógica e curricular. A definição de currículo trazida por esse documento entende que ele é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Com essa concepção, a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular com a cultura e despertar o interesse das crianças. Tal estruturação pode de modo inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2009).

A prática pedagógica nessa etapa deve superar a visão limitante de conteúdos e valorizar a construção, a articulação e as aprendizagens que ocorrem nas interações com o outro e com o mundo. Por isso, o centro da proposta curricular precisa ser a criança,

seus desejos, suas necessidades, seus interesses e seus sentimentos, tendo o professor e a professora como mediadores de seu desenvolvimento. Esses devem observar, compreender e desafiar a criança em suas ações e propostas pedagógicas. O trabalho docente deve, sobretudo, estar pautado pela sensibilidade para uma real aproximação da criança, desconstruindo a visão adultocêntrica.

Sendo assim, o currículo deve dinamizar as aprendizagens por meio de experiências pedagógicas envolventes e permeadas de sentidos. Para isso, é importante que os conhecimentos e saberes produzidos na escola dialoguem com a vida e cultura das crianças. E por se tratar de situações que envolvem as dinâmicas da realidade, esse currículo estará em constante processo de construção crítica e coletiva, não se constituindo em algo pronto e acabado ou em um manual de instruções, sendo assim, flexível e desafiante.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FOI, O QUE É, PARA QUÊ E PARA QUEM?

“Acho que essa capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica. É claro, não vamos cair na cavilação de dizer que basta querer bem à criança, não, porque há necessidade também da competência científica da parte do educador. Mas essa competência sozinha também não dá, não funciona; a competência científica tem que estar associada à capacidade de querer bem do educador”.

(Paulo Freire, 2011)

Na Educação Infantil, a amorosidade, a compreensão, o entendimento com as crianças e a valorização de suas interações com e no mundo são a essência da prática pedagógica com bebês e crianças. É preciso cuidar e educar as crianças, instigá-las a expressarem seus sentidos como gente e agentes culturais, além de se fazer respeitar suas especificidades. Portanto, esta primeira etapa da Educação Básica exige o querer bem das crianças, contudo isso não basta, posto que o trabalho com bebês e crianças exige também o rigor e o vigor da cientificidade para o fazer docente, como também a responsabilidade pública presente no aparato legal.

Com essa premissa, Paulo Freire nos convida a refletir sobre a potencialidade do agir pedagógico e nos desperta a refletir sobre a criança e suas infâncias no âmbito da Educação e aqui trazemos, especificamente, para a Educação Infantil, ao dizer sobre o entrelaçamento do querer bem e da competência científica da educadora ou do educador. Nesse sentido, a agência no cotidiano com as crianças conclama a intencionalidade reflexiva de políticas públicas, de práticas conscientes e fundamentadas teoricamente pela apropriação do conhecimento científico e pela ação-reflexão-ação associadas ao cuidado ético e estético de uma relação respeitosa, comprometida com o sensível e com a afetividade para que a Educação Infantil não seja uma etapa cristalizada, automatizada e surrupiada de sentido.

Entretanto, esse comprometimento político, ético e estético com os bebês e as crianças sempre vigorou? Essas perspectivas são encontradas nas instituições atualmente? Portanto, o que foi e o que é a Educação Infantil? E para quem e para quem esta etapa é destinada?

As instituições para atendimento infantil, creches e pré-escolas, surgiram em decorrência de transformações no âmbito econômico, político e social, para atender também e em especial, as mulheres que com a revolução industrial, adentraram ao mercado de trabalho. Iniciaram como espaços estruturados para atender as crianças em prol da demanda do trabalho materno fora do lar. Eram instituições para atender também anseios governamentais e filantrópicos que, com concepções assistencialistas, almejavam transformar as crianças em sujeitos úteis para uma sociedade definida pela classe dominante. Uma vez que o atendimento era visto como forma de proteger as crianças de seu próprio meio, preservando sua inocência, afastando da ameaça de exploração e eliminando “características” de seu *status* social. Atrelado a isso, essas instituições receberam grande influência dos ideais higienistas que assumiram práticas discriminatórias e arbitrarias em nome do que era “certo”, “normal” e “adequado” (Bujes, 2001).

Desse modo, algumas dessas perspectivas ainda incorporam concepções sobre a que se destinam às instituições que atendem à primeira infância na atualidade. Encontramos, no senso comum, significados e sentidos para a Educação Infantil como sendo um espaço para crianças unicamente brincarem, ou um período preparatório para a alfabetização, logo para o Ensino Fundamental, ou um espaço de atendimento às necessidades das crianças enquanto as mães estão no mercado de trabalho, ou ainda como um espaço estritamente instrucional para formação da criança visando a competitividade e o produtivismo.

Entretanto, as instituições de ensino para as crianças pequenas foram construindo historicamente suas concepções e suas funções, destacando a questão da qualidade do atendimento e considerando a criança como um todo para promover o seu desenvolvimento. Dessa forma, a partir dos estudos sobre a infância, a criança passou a ser priorizada como sujeito histórico, social e produtora de cultura, contribuindo para valorizá-la e respeitá-la, como também foram organizadas novas vertentes para configurar o sistema de ensino com significativas contribuições para a educação da infância.

Assim, a institucionalização da Educação Infantil no Brasil ganhou destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que apresenta um novo olhar para a criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos e vinculando as creches e pré-escolas à área educacional e não simplesmente à área assistencial.

Esses direitos das crianças constitucionalizados foram melhor explicados através do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 que, em seu artigo 54, garante que é dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-

escola. Considerando a criança como sujeito de direitos – de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar, ao afeto, à Educação –, o Estatuto engloba importantes aspectos para a Educação Infantil como a definição e os critérios para aplicação da prioridade absoluta, e os conselhos, o fundo e o sistema de garantia de direitos.

Enfim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Infantil é regulamentada como a primeira etapa da Educação Básica, distinguindo creche e pré-escola pela faixa etária das crianças, em que creches atendem até os três anos de idade e as pré-escolas atendem de quatro aos cinco anos de idade. E, assim, em seu artigo 29, define que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Do mesmo modo, o trabalho pedagógico com a criança passa a ser reconhecido e incorporado ao sistema educacional. Entretanto, os avanços para as escolas de crianças pequenas continuam. Importantes documentos foram elaborados para normatizar e orientar a Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999, revisada em 2009, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

Isso posto, à medida que a Educação Infantil assume novas concepções, avança em questões teóricas e é incorporada na legalidade, um novo olhar para o profissional e para a profissional que atuam diretamente com as crianças é descortinado. Sob essas novas perspectivas, a formação, a profissionalização e a valorização dessas professoras, desses professores, e conseqüentemente, as condições em que acontecem o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil impactam a qualidade do atendimento educacional.

Nessa contextura, uma instituição de Educação Infantil de qualidade compreende a dimensão da participação, das interações, da integração entre educação e cuidado (Guimarães; Guedes; Barbosa, 2013).

Logo, a inseparabilidade entre educar e cuidar garante ao bebê e às crianças o direito ao acesso aos conhecimentos de forma sistematizada. Nesse sentido, compreendendo que as ações do campo educacional são tão importantes quanto aquelas que envolvem a atenção ao corpo como as que focalizam a “corporalidade” (Freire, 1996)¹, a inteligência, a afetividade e a cognição.

Dessa forma, conceber o cuidar e o educar como um binômio uníssono que se alarga para a ação prática no interior das instituições educacionais de atendimento de bebês e de crianças ampliam as experiências do/no cotidiano escolar. Estas experiências são

¹O termo corporalidade nos diz sobre a textualidade do corpo, é expressão consciente das manifestações corporais historicamente produzidas, possibilitando a interação entre os indivíduos e o mundo. Paulo Freire, comumente, utilizava tal termo para se referir às ações do corpo ligado à cultura e ao pensamento.

voltadas para a singularidade, visando o que as crianças sentem, pensam, para além do desenvolvimento dos aspectos biológicos. Abarcando, assim, o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa perspectiva, cuidar e educar imprime ações dialógicas em um movimento atencional. Nessa questão, estão envolvidos, não procedimentos puramente técnicos e mecânicos que satisfaçam as necessidades fisiológicas das crianças, e sim momentos de atenção íntima, permeada de comunicação e afeto, como também de atitude respeitosa à autonomia.

Ademais, cuidar e educar desvelam uma intenção educativa, contrariando concepções que fragmentam a práxis pedagógica. Afinal, uma prática julgada, meramente, como uma ação direcionada como cuidado, é também educativa. Por isso, a professora ou o professor, na Educação Infantil, assume o compromisso de mediar o desenvolvimento integral da criança, com amor e segurança, oportunizando experiências em ambientes desafiantes e estimulantes para a ampliação do contato com a cultura e da leitura do mundo por parte do bebê ou da criança.

Assim, cuidar e educar entrelaça a promoção do bem-estar e da construção de conhecimento. Por isso, é importante que a atuação pedagógica seja pautada pela experiência dialógica, com intencionalidade, sentido e direção, buscando a expressividade, a postura e a tonicidade do corpo infante que é corpo consciente em interação com o outro e com o mundo.

Na Educação Infantil, cuidar educando e educar cuidando não se restringe a apenas um slogan ou uma expressão desgastada. É ação coletiva, é luta diária pela garantia de direitos, de reconhecimento e de valorização para esta primeira etapa da Educação Básica. É o comprometimento por uma Educação de qualidade que se materializa pela força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais “demasiado” humano, que nos falam de respeito à infância e de novas relações entre os adultos e os pequenos (Falk, 2004). É a agência pela politicidade da dimensão ética-estética, tão cara à Educação Infantil. Dessa forma, em conformidade com Maria Isabel Bujes (2001), compreendemos que:

[...] a experiência da educação infantil precisa ser muito qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar da emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. [...] as creches e pré-escolas, vão por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. [...] esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca (Bujes, 2001, p. 21).

Sendo assim, o que nos desafia, nos compromete e nos convoca enquanto uma escola federal para a primeira infância nos instiga a assumir também a responsabilidade pedagógica e social com bebês e crianças pequenas para “a materialização do que foi conquistado como direito, a qualificação do atendimento, pois é preciso oferecer aquilo que, antes de ser direito, é condição para uma existência plena: um cotidiano vivo, brincante, inteligente, aconchegante. Enfim, mais humano” (Tiriba; Barbosa; Santos, 2013, p. 294).

E é esse compromisso que o Núcleo de Educação da Infância assume e busca assegurar enquanto espaço, escola, unidade, instituição de Educação Infantil para um atendimento educacional de qualidade para e com nossas crianças e suas famílias.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS, E O QUE ELES POSSIBILITAM

**“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora a
presença distante das estrelas!”
(Mário Quintana, 1962)**

A utopia trazida pelo poeta brasileiro pode nos ajudar a compreender os desafios enfrentados na busca por oportunizar espaços e tempos adequados à formação de nossas crianças. Referimo-nos aqui, às limitações impostas por uma estrutura pré-existente quando da instalação de nossa unidade e início das atividades letivas no ano de 2018, que muito dificultam a organização de nossos espaços e, conseqüentemente, de nossos tempos de aprendizagem com as crianças. A esse respeito, cabe aqui um breve relato histórico dos caminhos que nos trouxeram ao espaço físico onde hoje ofertamos a Educação Infantil do Nedi-UFLA. Destaca-se ainda que:

A história de atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda das crianças. Em geral, a Educação Infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre (Brasil, 2006, p. 9).

Em se tratando especificamente da nossa história, no ano de 2016, encerra-se na UFLA as atividades de uma instituição localizada em seu campus histórico que, ora teve suas propostas voltadas à oferta de Educação Básica às filhas e filhos de servidores da universidade, ora prestou serviços educacionais de forma privada, sem fins lucrativos, à comunidade lavrense. Funcionando em um espaço improvisado de uma casa existente no referido campus, a instituição antes mencionada, foi se adaptando ao espaço físico de

acordo com suas necessidades, de forma que na atualidade existem cômodos pequenos, algumas escadas, degraus e anexos, pouco adequados ao atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Nesses termos, se distanciando, em certa medida, dos direcionamentos apresentados no documento Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, ao pontuar que:

A construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos (Brasil, 2006, p. 9).

Para Frago e Escolano (1998) a estrutura escolar não é lugar neutro onde acontece a educação escolar. Por essa via, não deve ser encarada apenas como um cenário planejado que, a partir de perspectivas formais, os atores do processo de ensino-aprendizagem atuam para desenvolver um repertório de ações. Para os autores, a arquitetura escolar é, em si, um programa. O espaço-escola, sua localização, sua disposição no perímetro dos povoados e cidades, têm que ser analisados como sendo um elemento curricular – o que vai caracterizando a escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou uma instituição marginal.

[...] uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Frago; Escolano, 1998, p. 26).

Dentro do contexto específico, a nossa localização é privilegiada. Estamos dentro de um campus universitário, de uma instituição federal reconhecida nacional e internacionalmente, bem como admirada e respeitada por grande parte dos cidadãos da cidade onde vem sendo, historicamente, constituída. Embora a arquitetura e as estruturas físicas atuais, não tenham sido originalmente pensadas para a realização da Educação Infantil em seu interior.

Diante da ausência de outro espaço físico para instalação de uma unidade de Educação Infantil, fomos desafiadas a propor pequenas reformas e adaptações possíveis ao espaço já existente, para que as atividades educacionais sob responsabilidade da universidade pudessem ter início com as crianças.

Vale destacar que havia no quadro de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da universidade, cinco professoras concursadas para atuação na Educação Infantil, que seria estabelecida e mantida pela UFLA.

Pensamos em diversos fatores e em como estes impactariam positivamente ou não, a nossa atuação com as crianças no Nedi. Qual faixa etária seria atendida? Por

quanto tempo permaneceriam na instituição? Quais seriam as demandas em relação ao repouso e à alimentação? Quais seriam as suas necessidades de higiene? Como e com o que brincariam? Quais seriam as demandas advindas das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças?

Coadunando dessa perspectiva, em que o espaço na Educação Infantil deve ser pensado a partir da criança e sua realidade, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, orienta que:

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração (Brasil, 2018, p. 61).

Nesse sentido, não medimos esforços para que tanto os espaços internos quanto os externos fossem reformados, dentro das possibilidades e dos limites apresentados pela instituição, e, ainda, que levassem em conta as características das crianças que atenderíamos. Para os espaços externos, sugerimos criação de rampas, instalação de grades protetoras de beirais e escadas, instalação de bebedouros, criação de um parque e de uma área verde, além de melhorias e reformas em uma quadra descoberta já existente no local. Nossas ações tiveram como princípios orientadores o exposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que:

[...] segurança física e proteger não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente. Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar (Brasil, 1998, vol. 2, p. 51).

Para os espaços internos, foram solicitados mobiliários adequados tanto ao tamanho das crianças, quanto ao espaço físico das salas de referência e locais em que esses móveis ficariam, observando aspectos como resistência, segurança, durabilidade, qualidade e conforto. Sugerimos adaptação de banheiros, instalação de bebedouros, cortinas, ventiladores, quadros, painéis, espelhos, armários etc. Tudo considerando também o acesso e a mobilidade por parte daquelas crianças com necessidades educacionais especiais.

Ressaltamos que o termo sala de referência, que mencionamos nessa escrita, direciona-se à sala que é tida como referência para as crianças conforme seus agrupamentos, como indicam os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). Termo usado, também, nas DCNEI (Brasil, 2009, p.

19), para se referir ao espaço onde a criança guarda seus pertences, realiza atividades diversas desde o repouso às brincadeiras.

Atualmente, temos seis salas de referência que precisariam ser mais amplas e ventiladas para um melhor atendimento às necessidades de movimento e locomoção das crianças e profissionais da educação, além da questão do conforto térmico e acústico. Devemos destacar ainda que a ventilação tem uma relação direta com a saúde de todos os profissionais e crianças. Quatro salas estão localizadas em um imóvel térreo onde também funcionam a secretaria, sala de estagiárias, uma pequena copa e dois banheiros para funcionários e usuários externos. Duas das salas de referência anteriormente mencionadas, possuem pequenos solários e banheiros individuais e as outras duas possuem um banheiro de uso coletivo das crianças e acesso a um corredor externo.

As demais salas estão localizadas em um prédio anexo de dois pavimentos e, não possuem banheiros nem solários. São salas pequenas e que, em muitos momentos, limitam as possibilidades de realização de modo ideal das atividades próprias da Educação Infantil em seu espaço interno. Isso se dá ora pelo seu espaço reduzido, ora pelo fato de se avizinhar ao refeitório, inviabilizando a realização das atividades nestes espaços nos momentos de uso do refeitório. Nesse sentido, neste mesmo imóvel, no pavimento inferior, juntamente com as duas salas de referência, situam-se o refeitório, dois banheiros para uso das crianças, uma biblioteca, uma sala de reuniões e uma sala para guardar materiais diversos. No pavimento superior ficam os gabinetes das professoras e dois banheiros para uso das professoras. Temos ainda uma brinquedoteca em uma área anexa aos prédios, onde também se encontram uma pequena copa e dois banheiros que, embora utilizados pelas crianças, acabam por limitar a autonomia e segurança das mesmas por não possuírem as adequações necessárias.

As postulações disponibilizadas anteriormente, permitem assegurar que estamos diante de um grande desafio: diante de um local reformado para a efetivação de processos educativos com a Educação Infantil, como organizar os espaços e os tempos de modo a oportunizar o desenvolvimento de nossas crianças, tendo em vista o seu protagonismo?

Em resposta a esse questionamento, apresentamos as concepções que impulsionam e orientam nossas práticas no que diz respeito à organização dos espaços e tempos, além de evidenciarmos as possibilidades de construção e produção de conhecimentos pelas crianças da Educação Infantil, diante do contexto em que a instituição se insere.

Levando em consideração que as práticas educativas de nossa instituição perpassam nossas concepções e buscam atender nossos princípios educativos, afirmamos que a centralidade da organização dos espaços e tempos de nossa instituição é e sempre será a criança. Entendemos que por meio destes aspectos educativos também nos comunicamos

com essa criança, compreendida como protagonista de sua aprendizagem, portadora e produtora de cultura, sujeito de direitos e integral em suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas (Barbosa; Horn, 2001).

No que diz respeito à organização dos espaços e sua relação com as necessidades antes mencionadas, sempre respeitamos o nível de desenvolvimento das crianças, ofertando ambientes adequados às suas capacidades, mas que também as instigam à curiosidade, à imaginação, à inventividade e à criação. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Cláudia Menezes (2010, p. 104) ao considerar que:

Um espaço, se bem planejado, organizado e gerido com sabedoria e competência, abre as janelas para o pensamento e para a imaginação infantil, possibilitando a criatividade, a segurança e a autonomia da criança, oportunizando, assim, o seu crescimento, a sua socialização e a sua atuação no mundo.

Consideramos também suas condições sociais e históricas, apresentando-as espaços seguros, acolhedores e respeitosos, especialmente no que se refere às datas comemorativas e à disponibilização de artefatos culturais e objetos que possam supervalorizar ou mesmo negar a diversidade presente entre o povo que nos constitui.

A organização das salas de referência é sempre pensada levando em consideração como as crianças irão se locomover com maior autonomia, em como ficarão mais confortáveis em grupos, em como terão melhor acesso a brinquedos e espaços temáticos e em como disponibilizar espaços para apresentação de suas produções coletivas ou individuais.

Quanto à organização dos tempos, buscamos, da mesma forma, respeitar as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças, organizando nossas ações compreendendo suas diferentes idades, necessidades de alimentação, de aprendizagem, de brincadeiras, de higiene e de interações diversas, ofertando o máximo de oportunidades possíveis, dentro de nossas limitadas condições de espaço.

Organizamos o uso de ambientes coletivos como biblioteca, brinquedoteca, área verde, horta, parquinho e refeitório, oportunizando momentos de encontros com outras crianças e profissionais da instituição, mas também momentos de proximidade com a professora e colegas da turma em ambientes educativos para além das salas de referência. Nesse viés, Menezes (2010, p. 103) assegura que, “A gestão dos espaços infantis necessita de um planejamento consequente e de ações coletivas que envolvam toda a equipe de profissionais da escola, assim como toda a comunidade escolar”.

Como estratégia para irmos além do espaço do Nedi, buscamos parcerias com outros departamentos da universidade a fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e sintam-se integrantes de experiências que proporcionem aprendizagens inovadoras e contextualizadas. Sobre essa questão,

Uma das formas de legitimar isso poderá ser a diversificação do lugar das atividades, organizando passeios, entrevistas, contatos com diferentes elementos culturais, tornando esses momentos prazerosos e desafiadores para as crianças. Além disso, organizar o espaço interno e externo da escola incentivará e estruturará experiências corporais, afetivas, sociais e a construção das diferentes linguagens infantis (Barbosa; Horn, 2001, p. 72).

Iniciamos esse tópico de nosso currículo com a utopia de Mário Quintana pois, acreditamos em espaços educativos que permitam uma boa organização dos tempos de aprendizagem e que respeitam as necessidades das crianças da creche e pré-escola e, sobre isso, é comum entre nosso grupo o sentimento de um dia tê-los. No entanto, para o momento, resta-nos as adaptações de espaços e adequações dos tempos a fim de alcançar o desejado.

Embora o espaço não atenda todas as necessidades das crianças, uma vez que necessitamos de salas mais amplas e ventiladas, quadras cobertas, adaptações físicas nos prédios para as crianças portadores de deficiência, passarelas cobertas para locomoção entre os espaços, refeitórios amplos, banheiros dentro de todas as salas e banheiros adaptados na brinquedoteca, trabalhamos diariamente para oferecer vivências alinhadas aos direitos de aprendizagem das crianças e dos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil.

No mais, assim explicitado por nosso Projeto Político Pedagógico, diante de nossa finalidade quanto aos cuidados e educação das crianças pequenas, o Nedi, dentro do possível, apresenta condições razoáveis de acesso, segurança, e boas condições de salubridade, saneamento e higiene.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS E DE CRIANÇAS DO NEDI

“A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem
 pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as
 maravilhas 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 separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a
 cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e 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: 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: que as cem não existem. A criança diz: ao
 contrário, as cem existem”.
 (Loris Malaguzzi, 1999)

Malaguzzi nos estimula a pensar que são cem linguagens infantis existentes. Linguagens transbordantes de movimentos, de desejos, de medos, de sonhos, de singularidades. Linguagens que proporcionam às crianças (re)criarem e(re)aprenderem a si e ao mundo. Linguagens que estimulam o falar, o cantar, o dançar, o amar.

Linguagens que transmitem sons, alegrias, fantasias, invenções sem restrição para serem rompidas. Linguagens que permitem às crianças caminharem por diversas direções sendo produtoras da própria história, ao criarem suas culturas. As crianças são gente e agente, modificam, transformam e interagem com saberes, com o outro, no mundo e com o mundo. Elas têm asas para as ideias voarem, inventarem e brincarem... Assim, compreendemos que como são cem linguagens, há muitas possibilidades de as crianças viverem suas infâncias.

Contudo, historicamente, a infância era tida pela ausência, com uma intensa perspectiva etapista e evolucionista, através da visão adultocêntrica. Isto era reforçado pela nomenclatura “infante” que significa “aquele que não sabe falar”. Sob a ótica adulta, a criança não tinha capacidade de criar, de produzir, de ensinar, de se fazer presente no meio social, posto que era apenas um objeto do processo de socialização. Estudos de diferentes áreas como antropologia, sociologia, pedagogia e psicologia, apontam para a necessidade de ouvir as crianças, superando a ideia de uma infância “sem linguagem”, marcada por ausências e incapacidades, assumindo-a como um período de potencialidades, marcado pelas “cem linguagens” como defende Loris Malaguzzi (1999).

Kramer (2006) afirma que os estudos da história social da criança e família do historiador francês Philippe Ariès, publicados em 1970, contribuíram para o entendimento acerca da condição e natureza histórica e social da criança. Assim, em uma sociedade marcada pelas desigualdades, as crianças desempenham diferentes papéis nos diversos contextos sociais e para compreendê-las é necessário levar em consideração também os diferentes aspectos sociais, culturais e políticos, por exemplo, o contexto de opressão em que o Brasil foi se constituindo, as populações indígenas e outras realidades.

Sendo assim, infância e criança não são conceitos sinônimos, visto que a infância é a construção social e cultural que fornece o contexto das experiências possíveis para os seres crianças, e estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas. Como destaca Qvortrup, (2009 *apud* Gouvêa, 2011), a infância é “como o espaço social que ‘recebe’ a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura”, assim, a infância é uma estrutura que “irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência”. Jamais sendo um repositório passivo dessa estrutura, a criança “exerce uma atuação (*agency*) na vida social” (Gouvêa, 2011, p. 551).

As crianças fazem uma apropriação ativa da cultura, pois atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social, ou seja, é a reprodução interpretativa. Nas palavras de Sarmiento (2006, p. 06), as culturas infantis são “as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças”. Dessa forma,

compreendemos que as culturas infantis são o resultado das relações sociais das crianças e dos processos de socialização vivenciados por elas.

Nesse contexto, o Núcleo de Educação da Infância (NEDI), baseado nos estudos da sociologia da infância e nas DCNEIs, compreende a criança em sua integralidade como sujeito de direitos, histórico, social, autônomo e que constrói seus conhecimentos na interação com o outro e com a cultura em que se insere de uma forma ativa, rica e autoral. Consideramos também que não há infância no singular, mas sim infâncias que são constituídas pelas diversidades de gênero, classe social, etnia, valores e cultura. Assim, valorizamos e compreendemos as especificidades das crianças acolhendo-as e respeitando-as em suas histórias e potencialidades.

4.1 Como as crianças aprendem?

“[...] espero que não esteja esquecido de que a humanidade começou a pintar muito antes de saber escrever, conhece o rifão, se não tens cão caça com gato, por outras palavras, quem não pode escrever pinta, ou desenha, é o que fazem as crianças [...]”.
(José Saramago, 1989)

As palavras de José Saramago nos instigam a pensar nas múltiplas aprendizagens das crianças que não se limitam a apenas um ou outro ato. Afinal, as crianças possuem uma diversidade de linguagens para exprimirem seus sentidos e construírem sua própria significação do mundo, como gente e agentes culturais.

As crianças constroem o ideal do que é ser criança a partir da sua inserção em um contexto social mais amplo, em que o desenvolvimento é definido pelo repertório de saberes, valores e práticas, este ofertado pela cultura, o que impossibilita a definição de um padrão universal de desenvolvimento. Ademais, o conhecimento está em constante mudança, e na infância essas mudanças emergem da socialização que as crianças estabelecem com diferentes formas de saberes.

A compreensão de como se dá a aprendizagem das crianças é importante para fundamentar as ações e reflexões pedagógicas visando o desenvolvimento da proposta curricular. As concepções que fundamentam essa proposta compreendem a aprendizagem da criança como o resultado das interações estabelecidas entre elas, com os adultos e com o seu entorno. Consideramos que as experiências vivenciadas pelas crianças, o lugar que elas ocupam em cada experiência e o contexto histórico e cultural em que estão inseridas contribuem com sua aprendizagem.

Para construir seu conhecimento acerca de um dado objeto, as crianças interagem com ele, descobrindo suas características e possibilidades: elas precisam manuseá-lo, conhecer seu peso, sentir seu gosto, cheiro, perceber se faz barulho, entre outras coisas.

Um ponto fundamental para que a criança seja percebida como sujeito do conhecimento é apresentado por Vygotsky (2008), que enfatiza a importância e necessidade da interação social. Sua unidade de análise não é nem o indivíduo, nem o contexto, mas a interação entre eles. Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas não são determinadas por fatores congênitos, são sim resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade e a história pessoal de cada criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar e permitir que os conceitos sejam formados, através do que Vygotsky (2008) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como uma zona cognitiva na qual a criança é capaz de realizar determinada ação, se assistida. Entretanto, ainda não é capaz de fazê-la sozinha, até que por meio da interação com seus pares, com os adultos e da mediação da professora e estratégias pedagógicas, a criança avança e desenvolve determinada habilidade ou conhecimento.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...] (Vygotsky, 2008, p. 97).

Ou seja, o autor diz que o desenvolvimento efetivo, ou real, são funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver de forma independente, produto final do desenvolvimento. Já a área de desenvolvimento potencial, compreende as funções que ainda estão em processo de maturação, e que necessitam de assistência de adultos para que sejam efetivamente desenvolvidas (Vygotsky, 2008). Toda essa aprendizagem pela qual a criança passa impulsiona seu processo de amadurecimento e a partir daí, formam-se novas e mais complexas funções mentais.

Por esse motivo é importante que as instituições de Educação Infantil proporcionem diferentes objetos, materiais e brinquedos nas práticas pedagógicas desenvolvidas, além de criar espaços e momentos para a interação entre as crianças de mesma idade, e, também de faixas etárias diferentes, com os adultos e com tudo aquilo que faça parte do patrimônio cultural. O desenvolvimento, nesta perspectiva, não é somente natural ou genético, mas impulsionado pelas experiências ativas em que as crianças são envolvidas

e como as vivenciam: se são sujeitos atuantes, protagonistas, curiosas, se são ouvidas, instigadas a pensar ou se são chamadas somente a ouvir e obedecer ordens.

As crianças (re)criam e (re)constróem a cultura material e simbólica de uma sociedade, e os espaços e os tempos para essa (re)invenção são constituídos pelas interações e brincadeiras que ocorrem no interior das culturas (Richter; Barbosa, 2010). Nesse movimento de (re)interpretar o mundo com os traços do outro, mas tecendo sua singularidade e diferença, a criança coloca sua presença, sua marca, sua produção, cria sua própria cultura.

Por isso, as brincadeiras são muito significativas para a infância e devem permear as ações de cuidar e educar para o desenvolvimento da criança. O lúdico na Educação Infantil deve privilegiar o brincar, pois este é fundamental para construir e organizar o conhecimento da criança, propiciado por interações consigo e com o outro, pela dimensão ético-estética infantil, pelo ato de repetir com significação, por imaginar como reprodução e criação, e de imitar como forma de interagir e apropriar-se do mundo (Gouvêa, 2011).

A dimensão da brincadeira deve ir de encontro com as produções estereotipadas, fragmentadas e reprodutivas. O desejável é priorizar atividades e experiências alteritárias com jogos, artes, ciências, linguagens. Para tal, o professor ou professora deve assumir-se como brincante, externando seu papel ético, social e educativo, sem jamais esquecer que a criança é protagonista das interações e de suas brincadeiras, favorecendo desafios e a imaginação.

Logo, para que o cotidiano da Educação Infantil possa encontrar um ambiente de bem-estar e harmonia, as instituições devem integrar o processo cuidar-educar-brincar. Tal tripé objetiva que os processos de socialização e o brincar proporcionem às crianças experimentarem diferentes situações, observarem e refletirem sobre tais. Assim sendo, a criança deve iniciar a brincadeira e participar do processo amplo e coletivo das relações com seus pares, com os profissionais da instituição, com seus familiares e com a comunidade. Afinal, a alteridade e o lúdico são constitutivos da infância e o principal meio de expressão, possibilitando a investigação e a aprendizagem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nessa perspectiva, as experiências pelas quais passam as crianças precisam fazer sentido para suas vidas, pois o foco da instituição deve ser a oferta de uma “experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e às aprendizagens” (Richter; Barbosa, 2010).

4.2. Aprendizagens em meio às diversidades e diferenças

**“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”
(Paulo Freire, 1998)**

As diferenças físicas, identitárias, sociais e culturais não podem estar relacionadas com aparatos de superioridade, inferioridade ou qualquer forma de binarismo. As diferenças nos enriquecem, pois nos possibilitam construir múltiplos sentidos existenciais. Nessa perspectiva, Freire nos convida a (re)aprender o mundo a partir das diferenças e não apenas com o mesmo de sempre. As diferenças permitem uma variedade de pensamentos que estão sempre em construção e transformação. Daí a importância de desenvolvermos a aprendizagem com o outro que é diferente, respeitando a individualidade e a pluralidade.

A educação e os cuidados na infância são reconhecidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Esta possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem de formas diversificadas, pois são diferentes. E, independente de suas diferenças, têm o direito à Educação assegurado pela LDBEN 9394/96, a qual orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças, iniciado na Educação Infantil, oportunizando, assim, a unidade na diversidade.

As experiências desenvolvidas nessa etapa da educação básica precisam considerar não só a diversidade, mas devem, também, estar centradas nas diferenças, buscando meios para problematizá-las. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) fazem uma importante discussão em torno da diferenciação entre os conceitos da palavra diferença e diversidade. Segundo elas, o uso dos dois termos como semelhantes contribui para o esvaziamento político e social do significado de diferença e diversidade e, ainda, “para o apaziguamento das relações sociais” (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 9). Nesse sentido, a diversidade se constitui como a manifestação das diferenças e a “[...] diferença é o que somos, isto é, seres exteriores produzidos socialmente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana” (Tosta; Caldeira, 2005, p. 3). Dessa forma, o desafio é compreender as diferenças como constituintes do complexo processo da diversidade e a sua relação com as desigualdades.

Vivemos em um mundo heterogêneo em que o encontro com o diferente e o estranho é inevitável e as crianças precisam ser formadas na perspectiva de cidadãos que respeitam e também são respeitados em suas diferenças. Conforme Silva, Bento e Carvalho (2012, p. 17):

“[...] a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas”.

O conceito de inclusão em sua evolução sócio-histórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Como profissionais da educação precisamos compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar. Devemos refletir sobre nossas práticas, questionarmos e pensarmos na aprendizagem, não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva, buscando colaborativamente estratégias e alternativas que possibilitem a inclusão social e a promoção do aprender a todas as crianças.

Os processos educativos precisam estar permeados por diferentes dinâmicas e experiências diversas, não somente pelo fato de ser um espaço com crianças em desenvolvimento e que necessitam explorar, conhecer e experimentar, mas também por comporem diferentes realidades sociais, étnico-raciais, identitárias, familiares, culturais e religiosas as quais precisam estar presentes nas práticas pedagógicas. É importante também que os ambientes, as relações estabelecidas e a formação das professoras e professores sejam organizadas e planejadas visando a prevenção e o combate a todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente onde todas as pessoas sejam, efetivamente, respeitadas e valorizadas.

O enfrentamento das situações de desigualdade de gênero e raça na educação da infância demanda múltiplos olhares, que busquem suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presente (Finco; Oliveira, 2011, *apud* Faria; Finco, 2011, p. 78-79).

Assim, o processo de cuidar e educar nas diversidades sugere ir além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro da Educação Infantil, é sobretudo, envolver, compreender, participar e aprender. Por isso, a criança não pode ser vista apenas pela sua diferença, pelas suas dificuldades, limitações ou deficiências. A criança deve ser olhada na sua dimensão humana, como sujeito com possibilidades e desafios a vencer, de modo que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados.

Logo, temos como tarefa descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação da sociedade, de que resulte um mundo menos arestoso, mais humanizado e que permita a unidade na diversidade (Freire, 2014) para as crianças e suas infâncias.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

“O menino contou que morava nas margens de uma garça. Achei que o menino era descomparado. Porque as garças não têm margens. Mas ele queria ainda que os lírios o sonhassem”.
(Manoel de Barros, 2003)

Ao morar nas margens de uma garça e desejar estar presente nos sonhos de um lírio, o poeta nos convida a refletir, liricamente, sobre a imaginação e a criação tão presentes na infância. A imaginação faz parte do universo infantil e é a peça chave para o desenvolvimento da criança e para a atividade criadora humana. Mas como potencializar esta imaginação, como possibilitar que a criança crie e imagine na Educação Infantil? É dentro desta perspectiva que as interações e as brincadeiras aparecem como elementos essenciais para propiciar momentos permeados de imaginação e criatividade.

O brincar está presente em toda a prática pedagógica na Educação Infantil, portanto, ele pode ser reconhecido como linguagem mediadora. Assim, o brincar é o centro de todas as experiências proporcionadas às crianças dessa etapa da Educação Básica, trazendo a ludicidade ao trabalho desenvolvido. Porém, além de seu reconhecimento como linguagem mediadora, também destacamos, nesta proposta curricular, o brincar como parte de um campo de experiências específico, que as crianças devem, necessariamente, vivenciar. Essa ênfase é pelo fato de reconhecermos a importância do brincar e as brincadeiras como um campo de saberes e conhecimentos específicos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e também por ser uma experiência essencial no desenvolvimento da afetividade, pensamento e sociabilidade humanos. Sendo assim, o brincar é apreendido social e culturalmente.

As brincadeiras, como afirma Debortoli, são “conhecimentos plenos de história, dignos de serem aprendidos e ensinados” (Debortoli, 2006, p. 85). Ademais, a instituição de Educação Infantil deve se constituir em espaço educativo que promove essa aprendizagem, resgatando brincadeiras historicamente construídas na cultura, além de socializar novas brincadeiras produzidas e vivenciadas na atualidade pelas crianças. Além disso, o brincar é espaço de construção ética, estética e experiência necessária à formação humana, que possibilita a construção da sensibilidade e de valores como a solidariedade, a cooperação, o respeito. Esse espaço possibilita que seja desenvolvido um trabalho em que as crianças possam agir e pensar sobre racismo, sexismo, preconceito, a cidadania e a vida. O brincar, nesse sentido, é reconhecido como um dos direitos das crianças no seu processo de humanização.

Nesse sentido, estas dimensões: interação e brincadeiras devem ser a base comum para orientar as propostas curriculares com o intuito de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Com essa perspectiva, reconhecemos que essas dimensões podem expandir-se, e assim, tecemos nossas reflexões sobre um dos documentos direcionadores de nosso currículo, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca-se aqui o fato de não a considerarmos unicamente, uma vez que, adotar apenas um referencial orientador das práticas em Educação Infantil não é objetivo nem de órgãos educacionais superiores, tampouco de nossa instituição.

Para além das legislações educacionais e dos documentos normativos voltados para essa etapa escolar, nós do Nedi, também buscamos alinhar nossas propostas ao que é considerado propício ao desenvolvimento infantil, ampliando nossas possibilidades de atuação, mediante estudos e pesquisas no campo educacional, especialmente no que diz respeito às múltiplas infâncias e às inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Levando em consideração os ideais de partilha de seus propositores iniciais, o documento foi construído de forma coletiva, passando por várias versões desde o ano de 2015 e “[...] apesar da aparente colaboração que de fato permeou a definição da segunda versão em relação à primeira, o resultado final é um documento curricular descritivo, que afirma os propósitos educativos do contexto de influência” (Bittencourt, 2017, p. 566).

Sendo assim,

[...] na arena da política curricular, venceram os agentes (OECD e UNESCO, associados ao PISA) que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados. Em relação aos PCN da década de 2000, este é certamente um retrocesso (Bittencourt, 2017, p. 566).

Nesse sentido, as reivindicações e sugestões enviadas por equipes de assessores e especialistas das áreas, professoras e professores, gestores, representantes de secretarias estaduais de todos os estados e ainda diversas outras instâncias sociais interessadas nas questões educacionais, não foram integralmente atendidas. Por toda essa conjuntura, encontramos muitas críticas à versão final da BNCC (Freitas, 2017, 2018; Nunes *et al.*, 2017). Afinal, “a atual base sai bem a gosto de liberais e conservadores” (Freitas, 2017, p. 01).

A esse respeito, é importante:

[...] compreender o contexto no qual a Base Nacional Comum Curricular - BNCC surge e é homologada para que possamos refletir sobre sua proposta e planejar currículos e projetos que não desrespeitem os direitos fundamentais das crianças tampouco a produção de culturas infantis (Pereira, 2020, p. 74).

Mediante os aspectos antes elencados, o Núcleo de Educação da Infância, posiciona-se criticamente frente aos desafios impostos pelo contexto político condutor e propositor da versão final da BNCC. Acreditamos que a existência de um documento nacional, garantidor dos direitos mínimos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos brasileiros, além de efetivar o que é previsto na legislação educacional, traz como potencialidade o alcance de uma educação pautada nos princípios da igualdade e equidade. Em nossa visão, a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso posto, colocamo-nos em constante movimento a fim de efetivar tais prerrogativas e repudiamos qualquer conduta, documento ou normativa que desconsidere o desenvolvimento integral de nossas crianças, impedindo-as de acessar de forma justa e igualitária os conhecimentos a que têm direito.

Para além das críticas ao contexto político sobre o qual a BNCC foi finalizada e instituída, existem também apontamentos no que diz respeito ao caráter “unificador” da proposta, ao se estabelecer um currículo nacional “comum” para a Educação Infantil. Sobre isso, é importante refletirmos sobre:

[...] as implicações políticas que circundam o termo “comum” da BNCC, pois, pretendemos debater que o “comum” que surge nessa proposição é aquele que está no substrato da ideia de convergência naquilo que pode ser alocado no universal. Ou seja, ao definir aquilo que é colocado no lugar do “comum” e/ou do “universal”, há um movimento que expurga aquilo que não é alçado à alcunha de universal. Dito de outro modo, o comum aparece como singular e se alia à proposta de que possa haver uma definição de algo que possa ser materializado e aplicado a todos, de forma igual. Essa não é uma ideia fácil de ser descortinada, há um processo histórico de construção de uma representação na qual o igual e/ou universal é justo e equânime. Nesse ponto, habita o artifício que necessita de um

quadro teórico para sua interpretação, pois historicamente o que se expurga da escola são aqueles considerados/das como “abjetos, os diferentes e as diferenças” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 54).

Em face do exposto, é necessário deixarmos evidente o posicionamento do Nedi no que se refere às diversidades presentes em nossa instituição e como aquelas são consideradas em nossa proposta educacional. Reforçando os conceitos abordados no tópico anterior ao que aqui se apresenta, “Aprendizagens em meio às diversidades e diferenças”, reafirmamos nossa postura ética e respeitosa frente às diversidades presentes entre nossas crianças, considerando que todas são iguais perante as propostas educacionais, perante o acesso ao cuidado e à educação, perante as aprendizagens essenciais e perante seu direito ao desenvolvimento integral. No entanto, também as consideramos únicas, provenientes de distintas realidades culturais, econômicas, políticas e sociais, evidenciando necessidades diversas e nesse sentido, ofertamos-lhes maiores cuidados para que sejam partícipes de relações equânimes junto às demais.

É possível encontrarmos também severas críticas à equivocada transformação dos campos de experiência em conteúdos. Nesse viés, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), pontuam que tal postura promove a idealização de uma criança ou até mesmo de uma infância universal, restringindo desta forma a Educação Infantil às competências e habilidades, fazendo com que a etapa seja precursora/subordinada ao ensino fundamental. Tal compreensão impede “que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria” (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 52).

Em consonância com essa postura, Pereira (2020, p. 79) afirma que:

[...] os campos de experiência originam-se de uma oportunidade de diferenciar o currículo das etapas posteriores da educação básica. Propor um currículo organizado a partir dos Campos de Experiência, cujo fundamento se dá em pedagogias ligadas às metodologias de projeto e que buscam romper com a lógica escolarizante de compartimentação dos saberes em áreas disciplinares e de metodologias de trabalho baseadas em tarefas de coordenação motora e daquilo que chamou-se em outras épocas de exercícios de prontidão para a alfabetização.

Todavia, a BNCC retoma aquilo que foi tratado nas DCNEIs, em seu artigo 9º, em que define dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras – dois aspectos essenciais para a infância, conforme abordado, anteriormente, por essa proposta curricular.

A partir dos eixos estruturantes e das competências gerais da Educação Básica trazidas pela BNCC, definiu-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que

asseguram às crianças dessa etapa, condições para aprenderem em situações onde desempenham um papel ativo em um ambiente desafiador e significativo. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

De maneira articulada, os cinco campos de experiências propostos pela BNCC devem se alinhar às situações e às experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Assim, no Nedi, apoiamos nossas práticas em experiências que visam contribuir para a formação democrática de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir com ética, com respeito às diversidades e diferenças, sem desconsiderar as linguagens tecnológica e midiática, tão presentes e atuais em nossa sociedade. Outro importante aspecto que também levamos em consideração nas práticas pedagógicas é a dimensão autoral das crianças, dando espaço à criatividade, à inventividade e à imaginação.

Os campos de experiências em que se organiza a BNCC, os quais também adotamos em nossa proposta curricular ampliando-a e fazendo alterações que consideramos necessárias e coerentes com nossa visão de criança e infância, são:

- **O eu, o outro e o nós:**

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 38).

- **Corpo, gestos, movimentos:**

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos,

identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição educativa 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. 38-39).

- **Traços, sons, cores e formas:**

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 39).

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:**

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 40).

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:**

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e

tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 40-41).

Dessa maneira, a partir de nossas concepções, dos fundamentos teóricos, das realidades locais e também das contribuições trazidas pela BNCC, elaboramos este currículo para que nossa prática pedagógica possa contemplar os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e as experiências que poderão ser proporcionadas às crianças para se alcançar tais objetivos.

Sendo assim, entendemos o currículo como algo dinâmico e produzido nas relações interculturais desenvolvidas na sociedade. Por isso, se constitui em um documento flexível, aberto e que será revisto continuamente, visando a construção crítica e reflexiva de práticas significativas com as crianças.

A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Quando as crianças brincam
Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no meu coração.”
(*Fernando Pessoa, 1942*)

Encontramos na história dos seres humanos o brincar fazendo parte de diversas culturas, povos e regiões, comum tanto na vida de crianças e adultos até o final do século XVIII. Porém, com o início da revolução industrial, a brincadeira passou a pertencer somente às crianças tornando-se presente também nas escolas, com finalidades pedagógicas (Friedmann, 2020).

É sabido que a criança tornou-se sujeito de direito à educação, com o advento da Constituição Federal de 1988. Esse direito foi conquistado por meio de lutas iniciadas a partir de 1959 (Brasil, 2009), via movimentos nacionais e internacionais que originaram a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esse direito vem acompanhado do direito ao brincar, que logo em seguida é citado e legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), e também apontado de diferentes formas em outros documentos normativos, como a LDBN (Brasil, 1996). Em 1998, foi elaborado um documento que atendesse as determinações da LDBN, o RCNEI (Brasil, 1998).

Com um forte movimento de pesquisas e de entidades diversas, o Brasil se defronta com um novo paradigma relativo ao atendimento à infância. Nesse viés, em torno de muitas discussões fundadas em diálogo com a sociedade e especialistas da área, surge as DCNEI (Brasil, 2009), que apresentam uma concepção de criança, infância e Educação Infantil, ancorada em uma abordagem da sociologia da infância, que:

ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo (Brasil, 2009, s/p, item 2).

Em 2017, após um intenso debate em torno de um instrumento que atendesse a LDBEN, após discussões e também interrupções, como apontado anteriormente no início deste documento, surge a BNCC (Brasil, 2017).

Historicizando os documentos específicos da Educação Infantil, apontamos que o RCNEI (Brasil, 1998), ao longo de sua escrita nos três volumes, apresenta o brincar como elemento integrante da prática pedagógica e fonte de possibilidades de aprendizagens. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados na brincadeira. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como funções, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (Brasil, 1998). Dando continuidade, em síntese, mas sem ser simplificada, as DCNEI de 2009, apontam a brincadeira e as interações como eixos “norteadores”, ou seja, estruturantes da prática pedagógica.

Kishimoto (2010) descreve, analisa e amplia a compreensão dos norteadores da Educação Infantil dispostos dos artigos 9º ao 12 das DCNEI (Brasil, 2009). Os artigos citados tratam da abordagem de práticas pedagógicas, proposta curricular, acompanhamento dessas práticas, avaliação do desenvolvimento das crianças, transição para o Ensino Fundamental e implementação dessas Diretrizes. A autora aborda cuidadosamente cada inciso constante nos artigos citados, discutindo a ludicidade e os brincarés como

elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil de forma integral e para a qualidade da Educação Infantil.

Entendemos a experiência, no sentido de Jorge Larrosa (2002), como algo que toca a criança, que faça sentido para ela em suas descobertas e suas vivências. Para o brincar ser lúdico e tocar a criança, esse precisa ter caráter de liberdade, no qual ela se sinta livre na escolha do brinquedo e/ou brincadeira, respeitando o seu tempo e desejo de querer ou não brincar em determinado momento, bem como as condições e intervenções que está ou não sujeito. Quando respeitada essa premissa, o brincar como experiência lúdica pode tornar-se uma fonte de possibilidades e de conhecimento. Pedro Onofre (1998, p. 615), argumenta que a brincadeira é lúdica quando há disposição da criança para brincar... “Há que encorajá-la a tradução do seu mundo interior,... seguindo-a (... mas não a obrigando)”.

Nesse sentido, os documentos mencionados, respaldam uma educação que seja permeada pelo brincar, pela brincadeira, que aqui entendemos também como jogo. E, pensando na importância da brincadeira como espaço de apropriação e de produção cultural da infância e, na sua importância para o desenvolvimento da criança, indagamos, o que são esses conceitos e como eles reverberam na Educação Infantil?

Sobre isso é possível dizer que:

A criança é agente: gosta de tomar a iniciativa, de escolher a modalidade de **expressão lúdica**, de ter amigos para brincar. E é ativa, porque faz várias coisas ao mesmo tempo. Um grupo de crianças pode brincar de dançar e cantar e chamar uma platéia (outras crianças) para assistir — **só aqui se integram três formas de manifestação lúdica**. Outro grupo pode contar histórias, escrever poesia e construir um livro. Outras ainda podem produzir desenhos, fazer colagens com diferentes materiais, fotografar e expor para os amigos. Para adquirir tais **experiências**, é preciso que se ofereçam oportunidades para a vivência dessas manifestações [lúdicas] da cultura (Kishimoto, 2010, p. 12, grifo nosso).

Logo, a ação lúdica, o lúdico, não são sinônimos de jogo, brinquedo e brincadeira. Entretanto, a ludicidade abarca esses conceitos. Ludicidade não é apenas brincar, mas um brincar cheio de vida e emoção, que possibilita a pesquisa, a descoberta e expressão, a imaginação, a criação e inúmeras possibilidades.

Na dimensão social, Walter Benjamin, que dedicou parte de suas pesquisas às questões da educação (burguesa e proletária), pensou o brincar como produção de cultura. Benjamin (2002) aponta que o brinquedo é confronto dos adultos com as crianças. O autor sugere que os adultos são fornecedores dos brinquedos às crianças:

E embora reste a ela [criança] uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, aos poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido postos às crianças como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (Benjamin, 2002, p. 96).

Gilles Brougère (1995) pensou a criança como transformadora e produtora de cultura. O autor explica sua hipótese, partindo das crianças que brincavam em até mesmo em contextos extremos, como em situações de guerra, deslocando-se dessas situações para a brincadeira.

Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano (Brougère, 1995, p. 78).

O autor aponta, ainda, a brincadeira como extensão do corpo, podendo os dedos das mãos imitar um revólver. Brougère (1995) afirma, também, que o brinquedo pode ser definido em relação à brincadeira, e na representação social. No segundo caso, o brinquedo é uma mercadoria produzida para tal finalidade, brincar, independente se a criança fizer ou não o uso dela, sua finalidade não muda, é permanente, serve como brinquedo. No primeiro caso, considera-se brinquedo qualquer objeto que a criança manipule de forma simbólica, objetos em geral, manufaturados ou não, aqui o brinquedo é o suporte da brincadeira. Nesse sentido, a criança transforma a cultura do mundo adulto, criando sua própria cultura lúdica.

Sabe-se que esse brincar é a linguagem própria da infância e por isso é tão relevante compreendê-la como necessidade essencial para as crianças. É nessa etapa da vida em que elas têm espaço para explorar diversos materiais, experimentar experiências, usar a imaginação para criar, recriar e compreender o mundo, assumir papéis sociais, descobrir coisas novas e compreender situações vividas por ela, com ou sem autorização dos adultos. São inúmeras possibilidades em que a brincadeira se torna comunicação e expressão das crianças.

Essa brincadeira é iniciada pelo corpo, que é “o nosso primeiro e mais versátil brinquedo” (Alves; Sommerhalder, 2006, p. 4). Um corpo que brinca e fala por meio de gestos, movimentos, expressões, palavras e silêncios. Porém, percebemos na contemporaneidade que o consumismo e a rotina cada vez mais acelerada está contribuindo para que essa linguagem fique para um depois que nunca chega: se valoriza a compra de brinquedos e jogos e não se dá importância para a invenção, criação e imaginação das crianças.

Os autores nos chamam atenção para o fato de que dessa maneira, o “exercício de criar, recriar, montar, desmontar, cede lugar à reprodução. Quanto mais incrementado for o brinquedo, mais ele torna a criança ou o brincante prisioneiro” (Alves; Sommerhalder,

2006, p. 4). Ou seja, perde-se a oportunidade de imaginar, fantasiar e fazer para além de cópias sem sentido e significado.

Nas escolas a desvalorização do brincar também pode ocorrer quando, por exemplo, divide-se a rotina pedagógica em momentos de brincar e de aprender como se não pudesse ocorrer aprendizagem com a brincadeira em todos os momentos com as crianças. “Ou quando em nome da “brincadeira pedagógica” ou “jogo pedagógico” a prática fica enrijecida, e “o brincar perde sua essência, marcada pela imaginação, pela fantasia, pela criatividade, ao ser totalmente controlado pela vontade do professor[a] de dominar seu conteúdo e resultado” (Alves; Sommerhalder, 2006, p. 4).

Acreditamos que o brincar é a linguagem infantil que permeia as múltiplas linguagens, pois:

[...] as brincadeiras são chaves para o desenvolvimento integral de potenciais aprendizagens das crianças. Brincadeiras e jogos trazem à tona valores essenciais de seres humanos; dão lugar a uma forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; são instrumento para o desenvolvimento e pontes para diversas aprendizagens; possibilidades de resgate do patrimônio lúdico-cultural em diferentes contextos socioeconômicos (Friedmann, 2020, p. 79).

Como toda a prática que ocorre em nossa instituição, há objetivos e intencionalidade por parte das professoras, porém isso não impede que as crianças tenham a oportunidade de utilizar suas mais diversas formas de expressão a partir do brincar tornando-se protagonistas da construção de seus conhecimentos. A partir da brincadeira e dos desafios propostos pelas docentes, as crianças são incentivadas a tomar decisões com autonomia, a resolver conflitos, fazerem escolhas, a criar, imaginar e não somente reproduzir conhecimentos.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**“Crianças se expressam todo dia, toda hora.
Seus corpos cantam e gingham.
Seus olhares piscam, sorriem ou gritam.
Suas mãozinhas gesticulam.
Suas palavras revelam ou abafam.
Seus cantos desabafam e aliviam.
Emoções escondidas,
ou não compreendidas...
Seus brincares as libertam
e as ajudam a experimentar a vida.
E talvez a compreendê-la?
Ou a assimilar o mundo à sua volta...
Crianças expressam-se, todo dia, toda hora”.**
(Adriana Friedmann, 2020)

Adriana Friedmann, educadora e antropóloga, reúne nessa epígrafe uma reflexão pertinente confirmando aquilo que Loris Malaguzzi denomina “As cem linguagens” das crianças: há uma criança atenta “todo dia, toda hora” e um corpo que fala não somente pelas palavras, mas pelos gestos, movimentos, brincadeiras e suas múltiplas linguagens usadas para compreender e explicar o mundo.

O conceito de múltiplas linguagens se refere então às diversas linguagens que as crianças utilizam para se expressar e interagir com as pessoas e o ambiente ao seu redor. É fundamental que estas diferentes linguagens estejam presentes no cotidiano escolar a fim de ampliar as possibilidades de expressões das crianças possibilitando que elas possam trocar observações, ideias e planos” (Oliveira, 2002, p. 228).

Acreditamos que as crianças constroem seus conhecimentos interagindo com o ambiente físico e social de forma ativa: perguntando, pegando, correndo,

cantando, chorando, sorrindo, observando, silenciando, experimentando, por meio de brincadeiras e pela contação de histórias, jogo simbólico e com todas as formas que se valem para dirigir-se ao mundo.

Contudo, não é rara a ideia de que a linguagem verbal e escrita seja mais importante tanto na sociedade, quanto nas práticas escolares. Por vezes observamos que para muitas famílias, essa é a preocupação primordial. Porém, como afirma Gobbi (2010, p. 2) é preciso “criar espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas”.

Quando se dá mais importância à uma linguagem específica, negamos o direito que a criança tem de ampliar suas possibilidades de interpretação e criação de hipóteses sobre diversos conhecimentos do mundo. Contudo, a equipe pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEDI) não privilegia nenhuma linguagem em detrimento da outra por considerar que a criança tem muitas formas de expressão e interação com o mundo: quando pinta, desenha, dança, canta, fica em silêncio, se movimenta, conversa, questiona, expõe e ouve opiniões, na interação com as pessoas e objetos, nas brincadeiras e explorações com o meio físico e social. Neste sentido, Friedmann (2020, p. 34) afirma que:

“Além da herança genética recebida por todas as crianças, elas são também atores sociais e produtoras de culturas - não somente suas reprodutoras ou consumidoras. É fundamental pensar, então, em culturas múltiplas, diversas, particulares e, ao mesmo tempo, universais. Nas culturas infantis instauram-se ideias, valores, costumes e conhecimentos que as crianças expressam por meio de suas múltiplas linguagens

Assim posto, o NEDI acolhe as crianças como atores sociais em sua completude, com um currículo com sentido e significado considerando suas diversas linguagens. As práticas pedagógicas são construídas de forma que elas tenham interesse em aprender, promovendo atividades de exploração, brincadeiras livres e dirigidas, conto e reconto de histórias, músicas, experimentação por meio dos sentidos, dramatização, imaginação, interações, escrita, artes, teatro, desenho, pintura, movimento e outras.

A BNCC prevê a utilização dessas diversas linguagens estabelecendo seis direitos de aprendizagem que devem ser considerados na Educação Infantil.

Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (Brasil, 2016, p. 62).

As DCNEI também consideram as diferentes linguagens e propõem garantir, a partir das interações e a brincadeira, a integração de experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2010, p.25-27).

Percebe-se, portanto, a necessidade de considerar as múltiplas linguagens como um direito da criança de se expressar e conhecer o mundo, entendendo como presentes em documentos oficiais, no currículo escolar e fundamentais assim como a leitura e escrita. Dessa forma, durante a realização das atividades, é importante oferecer diversos recursos para que elas possam interagir, explorar e se expressar oportunizando o desenvolvimento integral das crianças como ressalta Gobbi (2010, p. 2):

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas (teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música), ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Assim, nossa instituição cria condições de aprendizagem oferecendo uma diversidade de atividades lúdicas para que as crianças possam se expressar, comunicar, interagir e representar, possibilitando situações em que elas tenham prazer em descobrir, brincar e aprender. Dessa forma, a documentação pedagógica se faz a partir de observações,

registros e reflexão teórico prática, que vai para além de folhas impressas, mas também por meio das construções das crianças, fotos, desenhos, gravações e outros documentos que auxiliam a avaliação das docentes.

Acreditamos numa educação com sentido que garanta a possibilidade dos sujeitos pela “perplexidade²” e pelo desejo por querer aprender e construir coisas novas, de perguntar, questionar: “...a incerteza é necessária, já que está na gênese de todas as nossas construções de sentido, tanto as de nossa história pessoal quanto as dos nossos universos sociais...” (Montes, 2020, p. 104).

Em nossa instituição não há espaço para “atividades e respostas prontas” e sim, construção de conhecimento a partir do envolvimento, curiosidade e “perplexidade” das crianças por meio de pesquisas, levantamento e confronto de hipóteses, interações e brincadeiras, despertando o desejo pelas propostas diversas. Dessa forma, os ambientes do Nedi procuram atender as múltiplas experiências de aprendizagens por meio de estratégias que consideram explorações, interações e experimentações com tintas, água, argila, massa de modelar, pintura, elementos da natureza, dramatizações, poesia, músicas, criações, desenhos, fotos, momentos de atividades individuais e em grupos, brincadeiras, jogos e incontáveis possibilidades.

Por fim, estabelecendo um diálogo com as múltiplas linguagens, a prática pedagógica do NEDI considera a organização do tempo e espaço com diferentes materiais e atividades de forma desafiadora para que as crianças tenham inúmeras possibilidades de exploração e trocas favorecendo sua autonomia. A seguir, as múltiplas linguagens que permeiam o nosso trabalho pedagógico:

7.1 A construção do pensamento lógico na infância

“O que mais se aproxima de um triângulo é um atleta de circo”.
(Mário Quintana, 2012)

A infância é um período repleto de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem e as palavras do poeta Mário Quintana remetem ao lúdico e à imaginação corroborando com a necessidade de reflexão sobre o processo de construção do conhecimento. Os conceitos relacionados à construção do pensamento lógico podem ser apresentados de uma maneira criativa a fim de que a criança construa os conhecimentos a partir de

²Termo presente no livro *Buscar indícios, construir sentidos*, de Graciela Montes, mencionado na live: Educação Infantil e as Cem Linguagens com Paulo Fochi e Josiane Pareja do Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.

diferentes possibilidades incluindo necessariamente a brincadeira que é uma linguagem importante e intrínseca nessa faixa etária.

O raciocínio lógico está presente em todos os espaços e no cotidiano de adultos e crianças, mesmo de forma inconsciente ou não intencional, lidamos com ele todo o momento. Desde o nascimento o mundo apresenta diversas informações visuais que se manifestam por muitos símbolos: balança, fita métrica, sinal de trânsito, calculadora, embalagens de alimentos, agenda de telefone, propagandas de supermercado, placa numérica das casas, números dos ônibus, cédulas monetárias, preços dos produtos em estabelecimentos comerciais, dentre outras. Nas atividades diárias, esses conceitos podem ser vivenciados de diversas formas, desde as mais simples como na utilização de ingredientes fracionados numa receita culinária ou até mesmo de forma mais complexa como nos cálculos dos profissionais ligados às áreas de Engenharia e Tecnologia da informação.

Desta forma, mesmo antes de ingressar na escola, como um espaço formal de aprendizagem, a criança já tem acesso a esses conhecimentos em diversas situações como as que já foram citadas e também com algumas que estão mais diretamente relacionadas ao universo infantil no que diz respeito às brincadeiras, como por exemplo quando tenta entrar em alguns espaços para brincar (grandezas), quando se diverte com blocos de encaixe (proporções) ou quando tenta transportar alguns objetos (pesos e medidas). Priscila Monteiro (2010, p. 1) no tocante à questão diz que “cabe às Instituições de Educação Infantil articular essas experiências extraescolares com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos”. Complementando essa ideia, podemos reafirmar a importância das interações e da mediação pedagógica no ambiente escolar citando Constance Kamii (1987, p. 50) ao afirmar que “dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica em que o professor fique sentado, omita-se e deixe a criança inteiramente só”.

Na Educação Infantil os conhecimentos lógicos-matemáticos não são vistos como uma área de conhecimento isolada, mas estão presentes e se inter-relacionam nos campos de experiências propostos pela BNCC, embora apareçam de forma mais evidente no campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O cotidiano desta etapa da educação pode oportunizar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático por meio de situações de aprendizagens imersas nas interações e nas brincadeiras gerando inúmeras possibilidades de aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular discorre a esse respeito afirmando que:

[...] nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e

reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (Brasil, 2017, p.43).

Deste modo, entendemos que o conhecimento não deve ser abordado de forma estanque, mas deve ser articulado em diversas situações cotidianas. É importante ressaltar que os números estão presentes em diferentes contextos, porém não são os únicos conhecimentos que podem ser construídos. Portanto, infere-se que a construção do conhecimento lógico-matemático nesta faixa etária não se limita no reconhecimento dos Algarismos, de sua escrita ou da contagem oral dos mesmos, que geralmente se caracteriza pela memorização e não pela compreensão das relações entre quantidade a que se referem. Nesta perspectiva, Kamii (1987, p. 40-42) atesta que existe “diferença entre contar de memória e contar com significado numérico. Este último só pode ser proveniente da estrutura lógico-matemática construída pela criança em sua cabeça”.

Sendo assim, a proposta do Nedi pretende ir além da recitação de numerais ou da busca incessante por sua representação gráfica com a utilização de tarefas mecânicas, fragmentadas e sem sentido para as crianças, também não temos como finalidade desenvolver práticas visando antecipar os conhecimentos que serão abordados no Ensino Fundamental. Kamii (1987, p.15) enfatiza que “o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo. A criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos”. O aprendizado do conceito de número envolve o desenvolvimento de alguns processos mentais básicos que precisam ser vivenciados por cada criança. Apontando para essa necessidade, Sérgio Lorenzato (2006) salienta que:

Para o professor ter sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é também fundamental que ele conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Se o professor não trabalhar com as crianças esses processos, elas terão grandes dificuldades para aprender número e contagem, entre outras noções (Lorenzato, 2006, p. 25).

A partir do entendimento que a compreensão desses conceitos é essencial para a construção do pensamento lógico na infância faz-se necessário realizar uma breve apresentação de cada um desses processos:

1- A correspondência “é o ato de estabelecer a relação “um a um” “(Lorenzato, 2006, p. 25) entre objetos ou pessoas buscando uma estrutura lógica de correspondência. Isso pode ser observado quando a criança distribui uma tampa para cada caixa ou um talher para cada prato.

2-A comparação “é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças” (Lorenzato, 2006, p. 25) entre objetos ou indivíduos da mesma espécie, utilizando critérios definidos como: tamanho, forma ou cores. Por exemplo, ao colocar em ordem uma quantidade de botões de tamanhos diferentes a criança compreende que cada elemento numa série de contagem é um a mais que o antecessor e um a menos que o sucessor.

3- A classificação “é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças” (Lorenzato, 2006, p. 26), mas levando-se em consideração as categorias nas quais os objetos fazem parte, seguindo critérios determinados. Observa-se situações em que isso acontece quando é pedido para separar as peças quadradas das triangulares, as azuis das vermelhas, ou ainda separar desenhos de diferentes animais, dentre os que voam e os que nadam.

4- A sequenciação “é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles” (Lorenzato, 2006, p. 26), não levando em conta um padrão, ou seja, o sucessor pode ser diferente, assim as atividades que utilizam esse conceito privilegiam o desenvolvimento do raciocínio lógico. Um exemplo disso é uma lista de figuras para serem coloridas em que um elemento vem após o outro sem qualquer critério, não considerando uma ordem obrigatória para isso.

5-A seriação “é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério” (Lorenzato, 2006, p. 26), em que é estabelecida uma sucessão de elementos que levam em conta a ordem, ou seja, sempre seguindo o mesmo padrão. Pode ser tamanho, peso, largura, etc. como, por exemplo, organizar uma fila de crianças seguindo o critério da mais baixa para a mais alta, da mais pesada para a mais leve.

6- A inclusão “é o ato de fazer abranger um conjunto por outro” (Lorenzato, 2006, p. 26) numa relação que permite a compreensão da quantificação dos objetos como um grupo (um subconjunto) entendendo que a cada inclusão, o maior contém os menores. Isso pode ser verificado no exemplo de que no grupo das frutas estão as laranjas e as bananas ou na forma de organizar brinquedos de encaixe por ordem de tamanho de forma que todos estejam dentro do maior deles. O conceito da inclusão desenvolve o processo mental para que a criança compreenda que dentro do número quatro, temos o três, o dois e o um.

7- A conservação “é o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição” (Lorenzato, 2006, p. 26), permanecendo a mesma, independente da disposição dos elementos que a compõem. Podemos trocar uma determinada quantidade de líquidos de um recipiente e passar para outro diferente, sendo que a quantidade inicial não sofre alteração. Um outro exemplo é a distribuição de um número específico de palitos para cada criança para a construção de figuras diversas, independente do formato escolhido a quantidade não será alterada.

Além dos conhecimentos supracitados, podemos ainda elencar outros cuja compreensão também se fazem necessárias, tais como: cores, formas geométricas, noções de direção e sentido (para frente, para trás, para cima, para baixo, para o lado, para a direita, para a esquerda, meia volta, uma volta, mesmo sentido, sentido contrário), noções de posição (em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita), noções de tempo (dia, noite, antes, depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, hoje, ontem, amanhã, manhã, tarde, começo, fim, velho, novo, dia, semana, mês, ano), noções de massa (leve, pesado, mais leve, mais pesado), noções de capacidade (cheio, vazio, metade, o que tem mais, o que tem menos), noções de valor (uso de cédulas), noções de comprimento (grande, pequeno, médio, maior, menor, alto, baixo, comprido, curto, fino, grosso, mesma altura), noções de quantidade (um, nenhum, alguns, pouco, muito, mais, menos, igual, diferente), dentre outros.

Os sete processos mentais básicos e os demais conceitos são fundamentais para a ampliação dos saberes das crianças e para possibilitar a construção do conceito de número que necessita primeiramente dessas elaborações. Em relação a isso, Kamii (1987, p. 40) diz que “se a criança tiver construído esta estrutura terá maior facilidade em assimilar os signos a ela. Se não a construiu, toda a contagem, leitura e escrita de numerais será feita apenas de memória (decorando)”.

Nesse viés, Monteiro (2010, p.14) afirma que:

Como este conhecimento não é espontâneo, é um produto cultural, é responsabilidade da Educação Infantil apresentá-lo e ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças em contextos significativos, que permitam que as crianças atribuam sentido a eles.

Sendo assim, ratificamos nosso compromisso com a temática apontando ainda a necessidade de que o aprendizado desses conceitos não venha a se tornar um sofrimento ou angústia para elas, ou um conhecimento difícil de se construir ou até mesmo um privilégio de algumas que se considerem mais aptas para esse aprendizado. Entendemos que o fato de lidarmos com esses conceitos no dia a dia aponta a necessidade de se buscar caminhos para que todas aprendam.

Nosso objetivo visa apresentar às crianças os conhecimentos matemáticos e instigá-las a utilizá-los nas situações do dia a dia de forma autônoma levando em conta as especificidades de sua fase de vida. Esse aprendizado considera a faixa etária da criança (Creche: Bebês e as crianças bem pequenas - Pré escola: crianças pequenas) e o que ela já sabe propondo outras situações desafiadoras visando a construção de novos conhecimentos. As ações são sistematizadas visando proporcionar experiências

lúdicas e significativas relacionadas ao tema e diretamente vinculadas à realidade das crianças proporcionando prazer, instigando a curiosidade e ampliando as vivências e as oportunidades de aprendizagem. Dentre as situações de aprendizagem propostas, podemos citar: uso do calendário, brinquedos, músicas, parlendas, situações-problema, construção e leitura de gráficos simples, mosaicos, dobraduras, desafios, jogos (tangram, quebra cabeça, etc.), contação de histórias, receitas culinárias, uso da balança, brincadeiras como esconder e procurar, construções com diversos materiais, percursos, labirintos e outras que possam ampliar as competências corporais e espaciais.

O processo de construção desses conhecimentos precisa ser feito de forma intencional, pois seus pressupostos são intrínsecos à vida em sociedade e a Educação Infantil é um espaço importante para o desenvolvimento dessa potencialidade permitindo que as crianças se sintam protagonistas deste processo. Para que isto aconteça, levamos em consideração os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados pela BNCC e buscamos também oportunizar outras experiências que possam ampliar as vivências infantis. Ressaltamos que muitos desses conhecimentos têm início na Educação Infantil, mas o aprendizado é processual acompanhando a criança em todo o seu percurso escolar, não se restringindo a essa etapa da educação.

7.2 A vivacidade da linguagem verbal na infância

**“O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
[...] Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor”.**
(Manoel de Barros, 1999)

Para iniciarmos as reflexões sobre a linguagem oral e escrita, as quais compõem a linguagem verbal, é preciso lembrarmos que todo o currículo possui dimensões que devem ser consideradas em sua proposta. Embora intrinsecamente relacionadas, em uma dimensão política, os objetivos no trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita têm a ver com emancipação, com cidadania e com direito. E em uma dimensão pedagógica temos a instituição escolar, aqui destacamos a Educação Infantil, sabendo de sua função social e de seu papel ideológico, que busca estratégias para garantir que

as crianças tenham oportunidades de vivenciar, construir e pensar na linguagem verbal como parte de seu desenvolvimento.

Por muito tempo, essas dimensões não eram atreladas à infância, já que esta era vista como uma fase da vida do ser humano em que predominava a falta. Por isso, as crianças não eram valorizadas e muito menos respeitadas, posto que era o infante, o desprovido de fala. Assim, criança, infância e linguagem tinham sentidos dicotômicos. Contudo, sabemos que “o infante não é simplesmente aquele que não fala (Infans), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca” (Brasil, Caderno 2, 2016, p. 14). E isso ocorre desde o ventre materno pelas múltiplas interações que acontecem ao seu redor.

Essa potencialidade de interações, aqui destacamos as sociais e as verbais, deve ser levada em consideração na formação integral das crianças. Afinal, a linguagem se constitui pelas interações sociais e pela corrente da comunicação verbal, assim:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin/Volochínov, 1981, p 108).

Desse modo, a Educação Infantil desempenha papel fundamental ao ampliar as oportunidades de as crianças serem sujeitos de linguagem e produtoras de cultura. A linguagem verbal, constituída pela linguagem oral e escrita, é direito das crianças, reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Outrossim, é preciso considerar também que é direito da criança ampliar seu conhecimento através de interações com a cultura letrada e com sua própria cultura. Por isso, é importante que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil seja cuidadoso para que os significados que esta linguagem assume para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida respeitem as especificidades da infância (Baptista, 2010).

Ao chegar na instituição educativa, a criança já trilhou muitos caminhos para elaborar sua linguagem oral, e em algumas situações, já teve o contato mais próximo com a linguagem escrita, através da interação com adultos e/ou outras crianças. Esse é um processo fundamental, pois:

Nas experiências e trocas socioculturais, o mundo se revela, amplia-se e se enche de sentidos. Quando os adultos dizem o nome dos objetos, dão instruções de como agir, levam a criança à pracinha, ao zoológico, ao teatro, ao parque, a uma instituição religiosa ou a uma festa, estão inserindo essa criança em experiências sociais e culturais que provocam novas reorientações internas no seu aprendizado de mundo e de linguagem, gerando novas formas de ser e agir (Brasil, Caderno 3, p. 50).

Nessa perspectiva, cabe à instituição educativa compreender e respeitar o conhecimento que a criança já carrega consigo, estimulando experiências educativas para ampliar seu repertório de leituras de mundo e proporcionar autonomia em seu ato de fala e em seu produto, ou seja, em sua enunciação. E assim, “no processo crescente de aprender a falar, as crianças vão fazendo representações sobre modos de ler e escrever” (Brasil, Caderno 3, p. 53).

Entretanto, como somos parte de uma sociedade grafocêntrica que muito valoriza a escrita em detrimento da fala, há muitas concepções sobre o desenvolvimento da oralidade e da escrita que ainda são cristalizadas como verdades absolutas. Como exemplo temos a falácia de que a construção da escrita só poderia iniciar-se na instituição escolar como aprendizado através de métodos artificiais e mecânicos, tornando-se assim mais acessível às crianças. Assim:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. E o resultado é a produção de uma fala morta (Vygotsky, 1935, p. 119).

Na mesma direção, Emília Ferreiro (1995, p. 103) afirma que a linguagem e sua representação escrita são “muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”. Nesse sentido, Mônica Baptista (2010) afirma que muito antes de dominar a escrita convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com seus usos e as suas funções sociais, como também com as incontáveis possibilidades que a escrita permite através de textos literários, de narrativas visuais, por exemplo. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, mesmo sem ser uma leitora e uma produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser sujeito atuante desse sistema, interagindo e dando vida à língua, fazendo-se produtora cultural.

Daí que Roxane Rojo (1995) questiona concepções que mitificam a língua a um sistema abstrato, estático e fragmentado. A autora apresenta as modalidades falada e escrita da linguagem como parte de um mesmo sistema com base sociointeracionista. Além disso, também concebemos a linguagem como um sistema discursivo-dialógico, posto que é um sistema aberto, dinâmico, vivacional, em constante movimento e em construção.

Nesta perspectiva, o processo do desenvolvimento da linguagem verbal tem a ver com o contato cotidiano que a própria criança tem com a leitura e a escrita. E este contato se dá com as brincadeiras, com as histórias lidas, com o faz-de-conta, com desenhar,

com o brincar de escrever e ler e também o contato com outros sujeitos permitem à ela perceber as funcionalidades da fala e da escrita.

Por isso é importante compreender que a fala e a escrita são modalidades de uma mesma língua, que estão em um *continuum* dialógico. E essas modalidades são partes de um todo que é a linguagem verbal da criança, que comunica através da fala quem ela é, seus anseios, sua história e a sua cultura. Por isso, o diálogo é atividade de suma importância no processo do desenvolvimento da interação verbal. E, desse modo, com palavras bakhtinianas, refletimos que o diálogo:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 123).

Assim, compreendemos que o diálogo pode ser desencadeado através de um livro, uma contação de história, imagens, movimentos, objetos, expressões faciais e não restrito apenas à fala, aqui podemos pensar especialmente no diálogo com os bebês. Ademais, a comunicação verbal está sempre acompanhada por gestos, símbolos, cerimônias que se fazem como um complemento auxiliar da enunciação (Bakhtin/Volochínov, 1992).

Nesse sentido, os processos de aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita devem ser tratados de forma articulada, visto que ambas se influenciam mutuamente. Dessa forma, quando as crianças conseguem fazer o uso da linguagem verbal, seja a linguagem oral ou a linguagem escrita, elas descobrem o poder criativo das palavras e fazem muitas peraltagens e prodígios, (re)criando espaços, tempos, movimentos, significados, sentidos, culturas e suas próprias infâncias, como nos encanta e nos leva a refletir a poética de Manoel de Barros, a qual se apresenta em epígrafe. Tais peraltagens e prodígios com as palavras, as crianças constroem a partir de suas (re)leituras de mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume importante papel ao estimular, valorizar e ampliar as leituras de mundo de bebês e crianças, assumindo funções relevantes, como:

ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. [...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (Brasil, Caderno 5, 2016, p. 22).

Com esse propósito, compreendemos que as palavras oralizadas e as palavras escritas interagem no e com o universo infantil. Portanto, estimular o contato com a linguagem escrita transforma a linguagem oral e a recíproca também é verdadeira, como já nos dizia Paulo Freire: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (Freire, 2001a, p. 20). Dessa forma, continua Freire: “voltar à leitura do mundo, portanto é reler o mundo depois de ter lido a palavra” (Freire, 2001b, p. 134).

Isso nos leva a refletir junto com Baptista (2017) quando esta afirma que é preciso considerar a influência que as modalidades da linguagem verbal exercem mutuamente na Educação Infantil. Essa influência é percebida desde a criação dos vínculos afetivos com os bebês, os quais possibilitam que estes se aproximem dos significados e sentidos da linguagem, iniciando a compreensão dos símbolos que se constituirão em pensamento. E isso se expande em experiências que acompanham as crianças por toda a infância, as quais se tornam gergens fecundos para refletir sobre a estrutura e as funções da língua, das leituras de mundo e das leituras das palavras.

Nessa perspectiva:

segundo as DCNEI, a garantia de uma educação infantil de qualidade requer práticas educativas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças acerca da linguagem verbal, e ampliar suas possibilidades de forma que a oralidade, a leitura e a escrita se tornem instrumentos fundamentais para a expressão de ideias, de sentimentos e da imaginação infantis (Baptista, 2017, p. 04).

As práticas pedagógicas da Educação Infantil asseguradas pelas DCNEI devem possibilitar experiências narrativas às crianças. Experiências de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita, através do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais. Além disso, a instituição educativa precisa promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações, como música, artes plásticas, artes gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2009).

Para isso, a instituição deve oportunizar aos bebês e as crianças o brincar com a oralidade e com a língua escrita. Assim, a autora continua suas reflexões ao afirmar que:

[...] ao brincar, sob a mediação de uma professora adequadamente formada e capacitada, serem estimuladas a formular hipóteses, testá-las, ampliar seus conhecimentos sobre essas linguagens e empregá-las em situações variadas de uso, nos diferentes contextos em que as crianças convivem umas com as outras e com os demais grupos geracionais (Baptista, 2017, p. 06).

Nesse sentido, sabemos que as brincadeiras e os jogos são aliados na produção da linguagem oral e escrita, visto que são nesses momentos os quais as crianças expressam ideias, conflitos e sentimentos. Brincando de faz de conta, de encenar, de ler e também

com as palavras e suas sonoridades por meio de cantigas de rodas, adivinhas, trava-línguas e canções de ninar, as crianças se apropriam, manipulam, aprendem a falar e a pensar sobre a língua (Leal; Silva, 2018).

Além disso, a produção de receita, de lista de combinados e da organização de rotinas são experiências consideradas simples, mas efetivas que proporcionam às meninas e aos meninos uma relação concreta com a linguagem oral e escrita. Outra possibilidade marcante para as crianças é o ouvir histórias, pois instiga a imaginação, constrói um mundo de ideias, amplia vivências e experiências que enriquecem o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2009), afirma que a contação de histórias, atividade muito vivenciada na infância, deve ser considerada como um importante recurso para promover o desenvolvimento integral das crianças. Haja vista que ela é uma atividade lúdica, fonte de prazer e envolve o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade, ampliando a interação da criança com a língua. Desse modo, o convite para que crianças (re)criem e contem suas próprias histórias desvela muitos sentidos e significados, posto que tal atividade expressa em suas leituras de mundo novos sentimentos ao vivenciarem suas fantasias.

Sendo assim, a literatura experienciada com destaque no cotidiano da Educação Infantil deve ser explorada de forma significativa e não como mero passatempo. Dessa forma, o livro permite à criança refletir sobre sua própria condição pessoal e social, através do mundo imaginário que se apresenta com o enredo, com as imagens coloridas, ou seja, através de todo o encantamento que a literatura evoca.

Desse modo, as experiências com a literatura infantil propostas pela educadora que faz a mediação entre os textos e as crianças, contribuem para despertar o gosto pela leitura, com estímulo à imaginação e à ampliação da leitura do mundo. Assim, acontece uma suspensão temporal e a criança acaba sendo co-criadora dessa literatura, o que faz com que professoras e crianças estabeleçam uma relação dialógica, tão cara ao desenvolvimento da linguagem verbal.

Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, por exemplo, propiciam às meninas e aos meninos a familiaridade com a diversidade de livros, com os diferentes gêneros literários, ampliando a percepção pela diferenciação entre as ilustrações e a escrita, como também instiga a aprendizagem da direção da escrita e as formas para manipular os portadores de textos. Sendo assim, através desse convívio com os textos escritos as crianças constroem hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que conhecem as letras, em escritas espontâneas, não convencionais. Isso é indicativo de que a criança já compreende a

escrita como um sistema de representação da língua. Logo, o “direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas” (Baptista, 2010, p. 10).

Assim, as práticas pedagógicas do Núcleo de Educação da Infância buscam garantir o direito da criança de letrar-se, das mais variadas formas lúdicas, por meio de interações e experiências criativas e que partam de seu próprio interesse, respeitando suas especificidades e sua própria infância. Partindo desse pressuposto, acreditamos no fazer pedagógico em que a linguagem oral e a linguagem escrita experienciadas de forma articuladas, contextualizadas por meio das interações e da brincadeira, propiciem às crianças a compreensão de como a linguagem verbal é produzida, sobretudo, sua função social a fim de fazê-las sentir interesse e necessidade para usar, ampliar e transformar a língua. Afinal, corroboramos que essa compreensão por parte da criança irá estimular os processos para a alfabetização e para o letramento, os quais serão intensificados no Ensino Fundamental, conforme é defendido por Baptista (2010):

[...] há que se ressaltar que não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (Baptista, 2010, p. 10).

Então, em nossa instituição, aguçar o interesse das crianças pelas palavras faladas, lidas ou escritas para que possam usá-las em suas “peraltagens” é um movimento pedagógico para alargar as possibilidades de nossas meninas e de nossos meninos inscreverem-se na sociedade e atuarem no mundo. É também descortinar os prodígios infantis para a vivacidade da linguagem verbal para o encontro dialógico sobre ler e escrever de forma brincante e emancipadora, em que se respeitem suas especificidades, suas produções, suas culturas, e por que não as peraltagens de suas próprias linguagens?

7.3 A arte do corpo

Janela sobre o corpo
“A igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa.
(Eduardo Galeano, 2015)

Refletir sobre o corpo na Educação Infantil nos coloca diante do ato de pensar e de (des)balizar o corpo a partir de perspectivas históricas, sociais, biológicas e culturais, dentre tantas que poderíamos destacar aqui. Não estamos diante de consensos, mas continuamente de ditos, de escritos e de pesquisas que analisam o corpo sob diferentes abordagens e, por essa medida, diferentes representações.

Eduardo Galeano, importante escritor uruguaio, nesta breve poesia *Janela sobre o corpo* nos impacta quando apresenta de modo pontual o que a Igreja, a Ciência e a Publicidade dizem sobre o corpo. A partir dessa perspectiva poderiam surgir inúmeras reflexões - quem tem legitimidade de dizer o que é o corpo e, ainda, o que a escola *diz* e o que a professora *diz* sobre o corpo?

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (Goellner, 2008, p. 31).

É importante refletirmos sobre como temos reconhecido socialmente os corpos infantis e, como questionamos sobre qual corpo estamos elaborando as nossas reflexões. Para Goellner (2010, p. 73) o corpo “[...] resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc”. No contexto da Educação Infantil, esse questionamento e esse entendimento são fundamentais quando pensamos o corpo da criança brasileira, mas em especial, o corpo da criança negra e o corpo da criança com deficiência, e por sua vez, os seus movimentos, oportunidades, impedimentos. Cotidianamente, a instituição de Educação Infantil deve se organizar e promover a produção de espaços sejam físicos, sejam de ação e de formação político-educacionais que estejam atentos às questões da inclusão e das relações étnico-raciais. Nesse sentido, pensar os corpos e os movimentos das crianças demanda de nós uma abertura às concepções, estudos e práticas inclusivas e antirracistas.

A atenção às noções que contornam a deficiência a partir dos limites ambientais e das restrições sociais impostas às pessoas apresentam uma variedade de habilidades corporais que se fazem necessárias porque o olhar não deveria estar voltado para o corpo da pessoa com necessidades educativas especiais ou para as condições específicas de existência, como os limitadores do seu desenvolvimento. A atenção necessita ser voltada ao ambiente, à infraestrutura, às condições materiais, à formação docente e aos recursos

que devem estar organizados e disponíveis na instituição de Educação Infantil. Inclusive, quando pensamos nas necessidades e na inclusão dos mais variados tipos de crianças no contexto educacional.

A articulação do trabalho das professoras regentes e da(s) professora(s) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem que se dar desde o planejamento pedagógico à produção de vivências e de propostas dos projetos que objetivem a compreensão das deficiências, das suas potencialidades e das suas demandas advindas do contexto de trabalho. Contribuindo para a promoção de uma educação e de uma instituição educativa que visam produzir em seu cotidiano um ambiente confortável, de proteção, de acolhimento e de respeito ao desenvolvimento infantil sem obstáculos que dificultem a efetiva participação das crianças com deficiência.

Segundo Pereira e Cintra (2008) a proposta inclusiva não requer um currículo especial, o currículo é o mesmo para todas as crianças, a sensibilidade está em propor ajustes, modificações, objetivos específicos e procedimentos didáticos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem de modo a atender as necessidades. Reconhecer e aceitar a diversidade como uma vivência produtora contribui na promoção de um ambiente de solidariedade e companheirismo, bem como na aquisição do conhecimento e responsabilidade social.

O corpo humano é histórico e culturalmente diverso. A oportunidade de estar na escola e de vivenciar as mais variadas experiências é, sobretudo, um direito humano, independente das condições físicas e mentais das crianças. A diversidade amplia as possibilidades de trabalho na Educação Infantil, favorece a presença de uma multiplicidade de pessoas e elimina uma perspectiva segregatória que tornou o espaço educacional mais um dentre tantos que colaborou para que as crianças com deficiência fossem separadas do convívio social, separadas das experiências cotidianas do viver, produzindo modos de subjetivação e de um fazer marcado pela exclusão daquelas/es consideradas/os por muitos diferentes das/os demais.

Nessa conjuntura de separação entre os ditos normais e anormais Foucault (2001, p. 69) chama a atenção para a questão do corpo que foi classificado como monstruoso como sendo “aquele que constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas também uma violação das leis da natureza”. Vamos assim, construindo uma série de classificações, modos de ser e se portar socialmente que se materializam nos ambientes sociais e produzem relações sociais de poder e de condutas de constituição da subjetividade.

Sobre os modos de subjetivação Mendes (2006) pontua que:

Ao contrário do sujeito – que não existe *a priori*, mas é uma invenção pautada em discursos e relações de poder-saber que o constituem –, o corpo em Foucault preexiste como superfície. Contudo, como objeto de relações de poder-saber que constituem atitudes corporais e formas de sujeito, o corpo sofre ações baseadas em diferentes tecnologias historicamente elaboradas. Pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo.

O modo como a instituição organiza a sua infraestrutura e a sua pedagogia tem que ser levado em conta quando pensamos nos modos de subjetivação que temos produzido sobre os corpos infantis, o seu movimento (ou não).

Nesse âmbito, a arquitetura aqui vista como um programa e o currículo como um projeto em movimento de uma instituição, carecem ser pensados e reestruturados cotidianamente considerando as variedades corporais das crianças que nos lançam desafios, mas também podem nos lançar a um campo criativo de produção de ideias e de rompimento com paradigmas e perspectivas obsoletas.

Se não colocamos em pauta a arquitetura, as condições objetivas, a formação das professoras e se não nos esforçamos para a construção de um currículo inclusivo, tenderemos ao engodo discursivo. Uma Inclusão pouco refletida nas práticas, com ambientes limitadores do movimento que tem apenas no acesso do corpo com deficiência, o seu principal e único preconceito.

Nessa mesma linha, o racismo estrutural constrói no cotidiano práticas que se infiltram de modo sutil, naturalizando discursos e relações em torno da criança negra. Para Almeida (2018), as condições de subalternidade dos sujeitos racializados vão sendo estruturalmente reproduzidas dentro das instituições, não sendo, dessa forma um fenômeno restrito às práticas institucionais, mas um processo histórico e político.

Oliveira e Abramowicz (2010) ao realizar uma pesquisa sobre as práticas educativas em uma creche no interior de São Paulo destacam dados importantes sobre a maneira como a questão racial aparece na realidade pesquisada. Fornecem, assim, elementos para pensarmos os corpos negros e o racismo mediatizado por uma mecânica e uma micropolítica de funcionamento da instituição de Educação Infantil que produz processos de subjetivação que constituem a criança negra de modo subalterno e inferiorizado.

As autoras percorrem a temática “[...] visando mostrar como a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham clareza dessa ocorrência”. Assim, acontecem no cotidiano da Educação Infantil, falas, modos de se relacionar, formas de tratamento, comportamentos, posturas e brincadeiras que traduzem diferentes relações afetivas

e corporais entre as professoras e as crianças negras e as professoras e as crianças brancas (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 210).

Os dados sobre o número de crianças e adolescentes que morrem de modo violento no Brasil, apontam também para as questões do racismo estrutural e da discriminação. Nesse sentido, para a extrema diferenciação de tratamento e de ações do Estado sobre os corpos negros, uma vez que, das quase cinco mil crianças e adolescentes violentamente assassinados no ano de 2019, setenta e cinco por cento eram negros. É o que nos informa o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que se baseia em informações da Secretaria de Segurança Pública Brasileira para a compilação e organização dos dados dessa complexa cartografia.

A desproporção entre os perfis das vítimas se dá na cor das vítimas. Os negros representam 75,28% das crianças vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior do que o número de vítimas brancas (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2020, p. 323).

A violência institucional sobre os corpos negros é imediatamente justificada por agentes do Estado que se utilizam de um discurso da neutralidade para justificar suas ações sanguinárias. O mito da democracia racial vai sendo difundido e serve de argumento para as alegações de que as oportunidades são as mesmas para todas as pessoas. A culpa é totalmente direcionada ao indivíduo negro que é previamente julgado e condenado à morte por ter trilhado caminhos tidos como equivocados. Responsabilizam as pessoas negras e desconsideram o contexto que as forjam.

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como 'piadas', como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (Almeida, 2018, p. 59).

Buscando pensar uma Educação Infantil inclusiva e que não enxergue a diferença de uma justificativa para a desigualdade e para a violência, a produção de um currículo e de um projeto educacional mais amplo exige de nós analisar o contexto social em que estamos inseridos e a partir dele, pensar nos marcadores identitários - aqueles ligados às questões étnico-raciais - inerentes às capacidades físicas, às de gênero dentre outras.

Esse esforço se faz necessário para não incorreremos apenas a uma perspectiva de infância e de seus corpos - colonial, eurocêntrica e racista que constrói uma única visão de criança e do seu corpo. Nesse cenário, anulante de todas as outras formas estéticas de existir. E, nesse sentido, um currículo embranquecido, silencioso ou que negue as desigualdades escolares advindas desses marcadores identitários.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010), a escola apresenta, um modelo estético apresentado como superior e um modelo de “saúde” em conjunto com outros equipamentos centralizadores e difusores de sentido e de estética, entre eles a mídia, que veicula incessantemente como o melhor, o único, o bonito e o que deve ser seguido por todos. Esse modelo estético é difundido de maneira capilar por todos, inclusive as crianças pequenas. Nessa perspectiva, no ambiente vão se instaurando formas de ver os corpos e práticas que os privilegiam ou, de algum modo, os castigam.

Dessa forma, há uma atualização “moderna” desses princípios e uma capilaridade nas práticas educativas que refazem constantemente essa lógica, que é, sobretudo, racista e discriminatória. São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos (Oliveira e Abramowicz, 2010, p. 221).

Guacira Lopes Louro (2010), autora do livro *O corpo educado* chama atenção para aquilo que se universalizou - enxergar o corpo como algo estático e com comportamentos que lhe são naturais, segundo categorias. Aqui enfocaremos em uma categoria específica que são os corpos infantis de meninas e de meninos, que histórico, cultural e socialmente vêm sendo alvo de controle e disciplinamento pelo adulto. A autora complementa ainda que existe uma visão equivocada de que todos vivemos nosso corpo da mesma forma, desconsiderando que por trás das práticas e experiências corporais, existe uma cultura imersa de “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (Louro, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente natural, a começar pela definição de corpo. Se pensarmos o corpo a partir de uma lógica escolarizante tal qual a estrutura escolar se apresenta desde o seu surgimento, encontramos uma concepção disciplinadora dos corpos, próxima à ideia de controle presente também nas prisões e hospícios, como nos aponta o filósofo francês do século XX, Michel Foucault (1987), em sua obra *Vigiar e Punir*. Na visão apresentada pelo autor, essas instituições se ocupam de disciplinar os corpos por meio do controle de suas atividades, aplicando sanções normalizadoras que se fundamentam em regras estáticas para a produção de corpos dóceis e disciplinados, produtivos e submissos. O corpo então é investido por relações de poder e dominação. A sujeição não se dá apenas por meio de instrumentos da violência física e da ideologia.

[...] pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia

é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir (Foucault, 1987, p. 30-31).

Em outras palavras, Silva (2009), estudioso do currículo, ao analisar as teorias de Foucault, chama a atenção para essas relações de poder que perpassam o corpo, compondo o que ele denomina de currículo oculto. O currículo oculto, como apontado anteriormente neste documento, é aquele que é praticado no interior das instituições, embora suas práticas e concepções não estejam presentes no currículo oficial. E é por meio deste que ocorrem as relações de poder, de dominação e de produção dos corpos.

A Educação Infantil, também definida pelas DCNEI (Brasil, 2009), como um espaço brincante, nos leva a refletir sobre os corpos das crianças nesses espaços e o que temos ou não investido neles. Nesse sentido, imbricando o corpo e as relações de poder exercidas por meio de um currículo oculto retomamos a obra de Louro (2010) ao pesquisar as produções dos corpos por meio da instituição escolar, a autora visita e analisa outras pesquisas. Já a de Philip Corrigan (1991 *apud* Louro, 2010) compreende essa produção construída e aplicada sobre os corpos de meninos e de meninas desde a sua infância.

Alfredo Veiga-Neto, ao discorrer sobre o tema, navega nas palavras de Foucault para refletir sobre as práticas de controle e governo dos corpos na infância, apontando que esse governo pode ser entendido como “todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas” (Veiga-Neto, 2015, p. 51). Assim, quando alguém conduz a conduta de outro(s), está exercitando o governo desse(s) outro(s).

Nessa perspectiva, o que esses e outros estudos³ sobre o tema apontam são práticas existentes e muitas vezes engessadas no interior das instituições escolares e de Educação Infantil que ditam normas, saberes e fazeres sobre normalização dos corpos das crianças; imbricadas na produção de meninos e meninas por meio de binarismos e dicotomias determinadas a partir do sexo biológico.

As memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das “Identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (Louro, 2010, p.30).

³Cf: Ferrari, 2007; Finco, 2004, 2009, 2010 e 2012; Kishimoto; Ono, 2008; Martins, 2015; Xavier Filha, 2012; Ribeiro, 2012.

A partir dessas ideias, indagamos sobre quais práticas queremos imprimir nos corpos das crianças. Além de começarmos a entender as posturas que assumimos na construção de um currículo que, embora seja oficialmente norteador de práticas educacionais, assumimos que está e estará em constante movimento. É sabido que as crianças são curiosas e questionadoras sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Elas querem saber desde as coisas mais simples até as situações mais complexas.

Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil, que neste documento assim denominamos com a intencionalidade de diferenciar seus sujeitos, tempos e espaços, seu cotidiano, bem como suas práticas, desta para as demais etapas da educação, devido suas peculiaridades e singularidades apresentadas pelas suas diretrizes específicas (Brasil, 2009). Nesse sentido, é uma etapa que demanda profissionais com formação específica e abrangente para atender as necessidades das crianças de forma a respeitar e garantir seus direitos, bem como complementar a ação da família em sua educação integral (Brasil, 1988).

Nesse viés, retomando a curiosidade e questões das crianças, elas têm direito de vivenciar seus corpos, suas curiosidades e descobertas, bem como se constituírem em suas masculinidades e feminilidades, de saber sobre si, sobre o outro e suas relações, de forma saudável e respeitosa consigo e com o outro. construindo processualmente sua autonomia, suas identidades⁴ e preferências.

A análise da literatura em relação à temática do corpo e das infâncias estão também imbricadas com as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil que “apontam a existência de preconceitos e dificuldades na esfera das relações de gênero, pois frequentemente os modelos de masculino e feminino apresentados às crianças são estereotipados e marcados por concepções culturalmente cristalizadas” (Cruz, 2010, p. 76).

Em acréscimo, Ruth Sabat (1999, p. 85-86.) exemplifica as funções desempenhadas pelo homem na vida social, embora seja alvo de debates, ainda é socialmente referido no modelo hegemônico machista. O machão corajoso, audacioso, forte, durão, conquistador, bem sucedido, ainda é um modelo repassado e presente na sociedade, mantendo-se como orientação idealizada do ser homem, tanto na visão de meninos, quanto de meninas. Desde pequenos os meninos são estimulados a desenvolver habilidades de caráter e valores machistas. Os meninos são estimulados a resistir à dor, a serem destemidos e audaciosos, além de olharem para seu corpo e o corpo das meninas como objeto de desejo, a fim de conquistá-las por meio de enfrentamentos como brigas que reforçam o silenciamento de suas emoções. Entretanto, vale frisar que embora existam exceções,

⁴É sabido por meio de estudos mais recentes que os sujeitos se constituem por várias identidades, conforme subjetiva as culturas em seu entorno, tornando as identidades performáticas e em constante processo de transformação. Sobre isso, Claire Perrot e Gilles Deleuze (1998) já apontavam que o sujeito não é, ele está sendo. E nessa perspectiva afirmamos que a criança não é, ela está sempre sendo.

essa prática tem sido repassada para as crianças diariamente, seja na escola, em casa, seja pela cultura midiática, bem como por outros aparatos culturais, presente também no currículo oculto.

Na outra ponta da alteridade, a menina desde cedo é estimulada a brincar de casinha, de boneca exercendo funções maternas, aprendendo a ser meiga, vaidosa, afetuosa, sedutora e a submeter-se à autoridade do pai e do irmão, quando ela se dedica às tarefas domésticas, a ser cuidadora e a ser agradável. Assim, voltamos a frisar que esse modelo, assim como toda regra, tem suas exceções. Diante dessas ideias, concordamos com Cruz (2010, p. 76), sendo que, num momento tão relevante para a construção da identidade como a faixa etária de zero a seis anos, isso significa no mínimo, o não-oferecimento de oportunidades para experimentar o exercício de ser menino e de ser menina para além dos binarismos, ou seja, possibilitá-los vivenciar seus corpos de forma diferenciada das representações mantidas pelo senso comum no mundo real.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009, p. 25) “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” pois, eles deverão promover “conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla [...]”. Logo, por meio da brincadeira a criança cria e recria o seu mundo, dá significado às coisas ao seu entorno e subjetiva as relações consigo e com o outro. “A riqueza de sua sensibilidade e de sua expressão fazem-na inventar jogos que possibilitam descobertas de si mesma e do outro. E os jogos com o seu corpo escapam aos limites que os adultos tentam impor” (Ribeiro, 2009, p. 65).

Assim, como lidar com as curiosidades das crianças mediante questões relativas ao corpo, sexualidades, suas relações e produções, garantindo seu acesso ao conhecimento por meio de sua linguagem e compreensão de forma simples e de forma objetiva? O preparo não vem em um formulário orientador, ou em receituário. Muitas/os profissionais desejam a “receita pronta” para lidarem com questões e curiosidades das crianças, como aponta Martins (2015). Contudo, é necessária uma formação que leve ao preparo teórico, técnico e político, como também pessoal e processual, no sentido da (des)construção de concepções e de práticas engessadas.

Nesse sentido, conforme aponta Louro (2010), apesar da presença cada vez maior da diversidade nos variados cenários sociais, inclusive na escola, o discurso de normalidade permanece, incluindo determinados sujeitos e excluindo outros, uma vez que a obrigatoriedade da norma tem funcionado como regulador de discursos e de corpos.

Por isso, salientamos a importância da formação inicial e continuada para o trabalho com essas questões na Educação Infantil, pois somos “constantemente desafiados e

desafiadas a desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas” (Ribeiro, 2010, p. 11).

Assim, buscando não engessar nossas práticas, reconhecemos a importância de se refletir sobre o movimento na educação infantil. É por meio desse corpo inteiro que o sujeito vai interagir, explorar e conhecer o mundo à sua volta e portanto, as experiências vividas ao longo da educação infantil podem ampliar esses conhecimentos. “A chave dessa exploração se dá pelo movimento e por essa razão é que devemos oferecer uma grande variedade de movimentos para que seu corpo possa experimentar diferentes ações habituais que a criança executa” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 24).

Entendemos aqui o termo movimento muito mais amplo do que somente a capacidade do sujeito de deslocar-se de um lado para o outro, ou de andar, pular, correr... Ao considerar o movimento das crianças, estamos concordando com os significados que o termo motricidade traz e como apresenta Kolyniak Filho (2010): a motricidade envolve intencionalidade, heranças biológicas e histórico-sócio cultural, as possibilidades humanas de movimento e a interação do indivíduo com o meio e outros seres humanos, ou seja, a motricidade é produzida progressivamente criando novas formas de interação com o mundo, produzindo novas oportunidades de aprendizagem.

A escola tradicional muitas vezes separa o que considera atividades envolvendo a mente em que as crianças têm que evitar ao máximo o movimento e em outro momento, geralmente fora da sala com atividades em que a atividade física é liberada para extravasar as energias, ficando mais tranquilas para as outras atividades mentais.

Além disso, o tempo que se dedicam às atividades físicas é menor que as outras, o que pressupõe que as atividades consideradas intelectuais são mais importantes que aquelas dedicadas ao corpo, “a qual o corpo é mero suporte da mente e/ou da alma” (Kolyniak Filho, 2010, p. 59), porém as atividades propostas em nossa instituição têm a dimensão de compreender o corpo e movimento de forma indissociável e como linguagem própria das crianças. Esta linguagem do corpo e movimento é abordada na BNCC (2017) no campo de experiência Corpo, gestos e movimentos. Este documento afirma que:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2017, p. 37).

Dessa forma, fica claro que a ideia de crianças paradas em silêncio e imóveis não cabe em nossa instituição, pois acreditamos que elas precisam de uma diversidade de propostas para ampliar suas experiências corporais e de movimento com o objetivo de desenvolver-se em todos os seus aspectos, sejam eles moral, social, cognitivo, físico-motor e afetivo. Refletir sobre o corpo e movimento na infância é considerar que esta é uma linguagem que as crianças têm para conhecer, perceber e compreender o mundo enquanto se apropria e ressignifica a cultura em que vive.

Sendo assim, para o desenvolvimento integral das crianças é importante que as atividades contemplem a descoberta do próprio corpo com experiências que proporcionem o conhecimento e domínio do movimento auxiliando os meninos e meninas na sua relação com o mundo e estimulando a autonomia, pois “nesta fase, a criança quer explorar o espaço ao seu redor e precisa se movimentar; portanto, é muito importante que ela possa vivenciar diferentes sensações provocadas por experimentar novos conhecimentos” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 36).

Para além da dimensão corporal, Carol Kolyniak Filho (2010, p. 59-60) considera que a motricidade deve propiciar experiências que possibilitem que os sujeitos:

- “Dominem a própria motricidade, situando seu corpo no espaço tempo, no sentido de que sejam capazes de articular seus movimentos para atingirem seus objetivos, com eficiência e economia de esforço; isso significa propiciar aos alunos a realização de uma grande variedade de movimentos (andar, correr, saltar, jogar capoeira, futebol, basquetebol, dançar, etc.), que resultem também em uma melhoria de suas capacidades gerais de movimento (força, resistência, flexibilidade, coordenação motora, etc.);

- Apropriem-se de um conjunto de conceitos que lhes permitam uma compreensão abrangente e crítica da motricidade humana em geral e da sua motricidade individual; tais conceitos incluem aspectos biológicos (fisiologia, cinesiologia, anatomia, etc.) e psicossociais (elementos culturais, influências político-econômicas nas manifestações motricias) da motricidade;

- Discutem as relações humanas pelas óticas ética e estética, tendo como referência a interação concreta entre os homens e destes com a natureza, interação esta que envolve o corpo e a motricidade; nesta perspectiva, por exemplo, todas as atitudes dos alunos em jogos (colaboração, solidariedade, violência, desrespeito) devem ser discutidas pelo seu sentido ético, assim como se deve chamar a atenção para a beleza dos movimentos individuais e grupais, não só para os resultados;

- Constroem valores como respeito mútuo, solidariedade, aceitação das diferenças e busca de desenvolvimento coletivo”.

Acreditamos que essas experiências, tão necessárias para as crianças, devem estar presentes nas interações e brincadeiras, eixos norteadores do currículo da Educação Infantil. Dessa forma, as atividades no Núcleo de Educação da Infância são planejadas considerando as interações e brincadeiras de maneira contextualizadas e com sentido, propiciando a autonomia e a construção de conhecimentos cada vez mais elaborados.

Nessa perspectiva, é fundamental criar desafios e propor situações problemas a partir, por exemplo, do uso de diferentes materiais, jogos, brincadeiras tradicionais etc. Assim, o ambiente é preparado para que essas atividades aconteçam considerando o desenvolvimento de cada faixa etária, assim como as experiências prévias de cada indivíduo. Respeitamos as características das crianças, propondo a partir da ludicidade, experiências prazerosas e com significado, proporcionando momentos em que elas possam viver sua corporeidade e seus movimentos.

7.4 A criança como pesquisadora em seu cotidiano: ampliando seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural

Por que você é flamengo
 E meu pai botafogo?
 O que significa
 “impávido colosso”?
 Por que os ossos doem
 Enquanto a gente dorme?
 Por que os dentes caem?
 Por onde os filhos saem?
 Por que os dedos murcham
 Quando estou no banho?
 Por que as ruas enchem
 Quando está chovendo?
 Quanto é mil trilhões
 Vezes infinito?
 Quem é Jesus Cristo?
 Onde estão meus primos?
 Well, well, well
 Gabriel...
 Well, Well, Well, Well...
 Por que o fogo queima?

**Por que a lua é branca?
Por que a terra roda?
Por que deitar agora?
Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?
Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Re...vêi...llon
Well, Well, Well Gabriel...
(Oito anos- Adriana Calcanhotto, 2004)**

Estar com as crianças é ter a experiência de conviver com questionamentos, curiosidades e hipóteses que elas criam para tentar explicar o mundo. São perguntas feitas o tempo todo como a música da Adriana Calcanhotto nos mostra. Apesar de a música ser intitulada “Oito anos”, essas indagações começam ainda mais cedo, já na educação infantil. São questões relacionadas ao corpo humano, à sociedade, aos animais, ao meio ambiente e, de uma forma geral, às ciências naturais e sociais, logo:

As crianças convivem, em seu cotidiano, desde a tenra idade, com fenômenos naturais e com aplicações tecnológicas. Mesmo antes de iniciar sua escolaridade, elas elaboram explicações acerca do mundo que está ao seu redor (Gouvêa, 2005, p. 49).

Elas trazem essas inquietações para a instituição escolar assim como formulam outras a partir do cotidiano da escola e não podemos deixar de considerá-las em nosso currículo. Assim, acatando as curiosidades das crianças, a (o) docente deve propor o trabalho com ciências não na perspectiva de trabalhos prontos e respostas já dadas, mas com intencionalidade, desenvolver atividades que levem as crianças a conhecerem e refletirem sobre o mundo social e natural.

Dessa forma, acreditamos numa perspectiva de um trabalho que permita o acesso aos conhecimentos da cultura científica de maneira lúdica, contextualizada e com sentido,

oferecendo às crianças brincadeiras, jogos, equipamentos, utensílios e materiais que, em interação com seus colegas e adultos, possam ampliar suas investigações suas experiências. É importante ressaltar que o Núcleo de Educação da Infância vai ao encontro dos pensamentos de Souza (2020), pois também defendemos a ideia de “diálogo das crianças com a cultura científica” e não ensino de ciências para as crianças. Conforme a autora:

No que tange à aproximação das Crianças com a Ciência, tenho defendido a ideia de diálogo das crianças com a cultura científica, assim como com as experiências diversas que nossa sociedade produz. Mas não só isso, não basta buscar tais aproximações. É fundamental que a participação da criança nesse processo seja válida em si mesmo (Souza, 2020, p. 148).

Esse diálogo com as ciências na educação infantil deve ser, contudo, científica como aponta Hai (2020, p. 84) “que nada mais é que a exploração do mundo real. Ao conhecer cada vez mais o mundo o qual está inserida, a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio e expressão brincando, convivendo, explorando, conhecendo-se”.

Nesse mesmo pensamento Lima e Loureiro (2013, p. 15), definem que

O objetivo central da escolarização nesta faixa etária é o de cultivar o interesse natural desses estudantes pelo conhecimento, incentivando a leitura de textos variados, a formulação de perguntas, a ousadia em criar ou inventar explicações e soluções para os problemas apresentados, desenvolver atitudes autônomas, estimular o gosto pelas ciências, tentando explicar o mundo ao seu redor e propondo soluções para problemas concretos.

Isso significa que o trabalho com ciências tem relação com os conhecimentos que são produzidos e acumulados pelos seres humanos, considerando o cotidiano e o mundo real das crianças como ponto de partida (Hai, 2020). Nesse mesmo caminho, as DCNEI garantem que:

O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança 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 (Brasil, 2009, p. 18).

Dessa forma, é papel da escola oportunizar tais momentos para que as crianças possam construir saberes que além de fazer parte do seu dia a dia, são importantes para sua vida, entendendo que a ciência faz parte de sua realidade. Essas experiências podem ser ampliadas quando interligadas com outros

espaços não formais compreendidos como museu, zoológico, parques, fábricas, alguns programas de televisão, a Internet, entre outros, além daqueles formais,

tais como bibliotecas escolares e públicas, constituem fontes que podem promover uma ampliação do conhecimento dos educandos (Lorenzetti, 2001, p. 51).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) também traz, no campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações a importância do trabalho com as ciências na educação infantil que:

precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2017).

Desta forma, percebe-se que muito mais do que somente ter respostas às mais variadas perguntas quando há o diálogo com a cultura científica, os meninos e meninas da educação infantil têm a oportunidade de pesquisar, refletir e utilizar os conhecimentos no seu cotidiano. O essencial é não subestimar o conhecimento e a capacidade das crianças de compreender questões que fazem parte da vida delas. A curiosidade, portanto, é estimulada e cada vez perguntas mais elaboradas são criadas a partir da compreensão que constroem sobre as coisas.

Para que elas compreendam que a ciência está totalmente vinculada à vida cotidiana, as atividades planejadas pelas professoras do Nedi consideram a curiosidade das crianças dando oportunidade para a ação, a exploração, os questionamentos, as observações e as experimentações.

Tendo como premissa a importância de desenvolver o interesse pela ciência desde a educação infantil, a ideia é ampliar a aproximação das crianças aos conhecimentos científicos. Porém, essa não é uma tarefa fácil. Weissmann (1998, p.32) afirma que “não há proposta didática inovadora e eventualmente bem sucedida que possa superar a falta de conhecimento do professor”. Desta forma, uma das grandes dificuldades dos (as) docentes que trabalham com ciências é a falta de conhecimento e de atualização no que se refere às ciências naturais e sociais.

É preciso então, buscar estratégias para que as crianças não percam a curiosidade e o interesse pela ciência e:

Para garantir uma prática que dialogue com as culturas infantis, torna-se necessário que o adulto reconheça as relações desiguais de poder entre crianças e adultos, assim como as diferenças de saberes, não no sentido de mantê-las, mas sim colocar-se como aquele que compreende os dizeres e fazeres das crianças, escutando, dialogando e aceitando também suas proposições. Significa permitir que as crianças explorem o mundo ao seu redor, de seu modo e não sob formas engessadas de trabalho, que definem a priori o que devem dizer e fazer. A postura do educador neste caso, seria o de proporcionar as explorações e o acesso a

diferentes materiais e elementos da cultura científica, de modo que as crianças vivenciem novos acontecimentos, materiais, sons, aromas, sentimentos, na interação com os seus pares e com os adultos (Souza, 2020, p. 149).

Delval (2002) ressalta a importância do (a) professor (a) estimular o raciocínio das crianças sobre suas investigações e experimentações, instigando-as a explicarem sobre determinados fenômenos e a raciocinar sobre eles. Para isso, saber como perguntar e o que perguntar às crianças é fundamental nesse processo. Assim, em nosso contexto enquanto equipe do Nedi, prezamos por utilizar perguntas que instiguem a descoberta tanto com relação à atividade quanto acerca do próprio fazer da criança.

Por fim, defendemos assim como afirma Souza (2020, p. 152) que “pensar em um trabalho de valorização da ciência *com* crianças e não *para* crianças”, a partir do brincar, da interação com seus pares e com o adulto, considerando-as como sujeitos capazes, inteligentes e produtoras de cultura (Souza, 2020).

7.5 Expressões e experiências artísticas na Educação Infantil

**“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível;
traduz o intraduzível”.**
(Barbosa, 2007)

O inventor, artista, cientista, engenheiro, arquiteto e músico Leonardo da Vinci, considerado um dos maiores gênios da história, deixou um enorme legado à humanidade e a frase acima contribui para situar o lugar da arte em nossas vidas. Se ela diz o indizível, exprime o inexprimível e traduz o intraduzível, concluímos que se trata de uma linguagem e, portanto, amplia os horizontes e abre novas possibilidades de interpretações da realidade.

O silenciamento da instituição educativa em relação às mais variadas experiências artísticas e culturais pode ser encarado como uma negação ao conhecimento. Em especial, para as crianças de camada popular não possuidoras de não capitais com valor de troca nos mais diferentes mercados, por assim dizer, uma vez que social e economicamente já se encontram em situação de exclusão. Talvez, com raras exceções, seja a instituição educativa o único lócus de acesso a esse universo, de forma intencional e crítica.

Cabe-nos refletir ainda que o apreço à arte, não é uma entidade prefixada nas pessoas, ele passa por um processo de construção subjetiva e social e, nessa esfera, a instituição educativa tem função central, à medida em que pode contribuir para alargar o acesso a inúmeros contatos, vivências, experiências, ampliando assim, o repertório cultural em seus diferentes âmbitos.

Dentro deste contexto e reafirmando o papel relevante que a arte tem para ampliação do universo cultural das crianças, que o parágrafo 6º do artigo 26 da LDBEN nº 9394/96, alterado pela Lei nº 13.278/2016 dispõe que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Este parágrafo 2º, alterado pela Lei nº 13.415 de 2017, salienta que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Diante do texto legal, percebemos a arte como uma linguagem importante a ser considerada em todos os níveis da Educação Básica.

Compreendemos a importância da arte também para a criança que ocupa esse lugar de curiosidade, investigação, invenção, imaginação, questionamentos, diálogo e criação, componentes necessários para o trabalho com a linguagem artística na instituição de Educação Infantil. É importante, contudo que o (a) docente “também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados- antes e com as crianças- e com elas vá fazendo perguntas, investigações e descobertas- ouvindo-as, observando-as, traduzindo seus olhares e sons e ampliando suas questões” (Barbieri, 2012, p. 19).

Precisamos para além de nos empenharmos às especificidades dos nossos campos de saber e do preenchimento de burocracias, nos dedicar à nossa formação cultural, à nossa formação humana. E isso demanda tempo, na perspectiva de Chronos⁵, qualidade de condições de trabalho e atuação. Esse ponto é permanente quando se pensa o currículo de uma instituição, visto que ele é campo de luta que pode ampliar os horizontes, no sentido de rompermos com práticas mecanizadas que, pelas nossas poucas oportunidades de formação e fruição, corremos o risco de nos perdermos em um emaranhado de informações soltas sobre a arte de modo geral, informações com as quais a criança, por exemplo, não consegue sequer se conectar.

Complexo debate, dado o próprio desencontro das professoras e dos professores, muitas vezes privados em sua própria formação desse campo tão relevante – a arte. Nesses termos, havemos de questionar: como se envolver com temáticas relacionadas às mais diferentes linguagens artísticas e culturais. Se é fato que a docência em seu sentido amplo carece desse tema em seu cotidiano, não precisamos nos deter nesse ponto em questões de grande magnitude. Basta olharmos para a materialidade dos currículos dos cursos de licenciatura e analisarmos o quanto deles é dedicado a esse domínio, com exceção talvez das licenciaturas em Música e outras Artes.

A formação continuada tem função central para compreendermos a arte como fundamental, proporcionando vivências ligadas às questões metodológicas e

⁵Chronos é o Deus do Tempo, de acordo com a mitologia grega, e refere-se à definição do tempo cronológico e físico, compreendido como os anos, os meses, os dias, as horas, os minutos, os segundos, etc.

didáticas, mas também à sensibilização e ao exercício da fruição. A arte tem que fazer parte da vida, por essa via, tem que encontrar abrigo em nós para que possamos também nos abrigarmos. Não obstante, não podemos falar de arte e nos esquecermos do despertar dos sentidos. Talvez, se olharmos com bastante sensibilidade para os bebês, consigamos perceber que antes de adquirir a fala, como a qualificamos, eles cantam. Segundo o pianista Ricardo Peres a música nasce antes da fala e faz a linguagem falada ser lembrada.

A partir de tal compreensão, afirmamos que as atividades no Nedi são planejadas considerando os interesses e necessidades das crianças, o tempo e o espaço para realização dessas experiências, os materiais necessários para a interação com a arte e a bagagem artística já construída pela humanidade. Assim, os processos de criação das crianças são respeitados e considerados e dessa forma, vão muito além da massa de modelar, de atividades padronizadas de pinturas, recorte e colagem, danças coreografadas para apresentações, desenhos para guardarem em envelopes ou realizar cópias de obras de outros artistas.

Acreditamos num trabalho com as crianças em que

[...] além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, em que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante (Gobbi, 2010, p. 2).

Para tanto, encontramos apoio nos conhecimentos sistematizados por Ana Mae Barbosa na Abordagem Triangular para o Ensino da Arte que “designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização” (Barbosa, 1998, p. 37). De modo geral essa abordagem entende que essas três ações devem acontecer de forma conjunta considerando a importância de se contextualizar as artes como, por exemplo, a época em que foi construída, aspectos culturais etc. contribuindo dessa forma para que a criança tenha um olhar crítico sobre a obra apresentada e tenha a oportunidade de criar produções artísticas.

Dessa forma, a arte no Nedi acontece de forma permanente nas práticas pedagógicas, com atividades planejadas intencionalmente, tendo a brincadeira e as interações como eixos norteadores e considerando-as “como forma de dialogar com o mundo, com o belo, com o poético, com o sensorial, com o sensível, com o conhecimento” ampliando o repertório das crianças. (Silva; Boriollo, 2020, p. 179). Isso posto, nas palavras de Freire (2019, p. 28) “ensinar exige rigorosidade metódica” e, poderíamos acrescentar, exige também muita sensibilidade.

7.5.1 Explorando o mundo através das artes: experiências na educação infantil

**“O essencial é saber ver
Saber ver sem estar a pensar
Saber ver quando se vê
E nem ver quando se pensa
Mas isto! Triste de nós que trazemos a alma vestida!
Isso exige uma aprendizagem profunda
Uma aprendizagem do desaprender”
(Fernando Pessoa, 1993)**

As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, paisagismo, decoração e outras linguagens. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) definem artes visuais como expressão, comunicação e atribuição de sentido às sensações, aos sentimentos, aos pensamentos e à realidade fazendo o uso de linhas, formas, pontos, sejam estes bidimensionais ou tridimensionais, como também de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, nos bordados, nos entalhes, e em outras produções.

Dessa forma, inserir as Artes Visuais na Educação Infantil é um convite para olharmos o que está ao nosso redor, favorecendo o acesso da criança ao patrimônio artístico-cultural. O contato com as Artes Visuais deve ser mediado por uma professora sensível, que proporcione experiências que ampliem a leitura e compreensão do mundo por parte da criança (Ferreira, 2015). Daí que Fernando Pessoa, com sua arte poética nos desafia a (des)ver e a (des)aprender, afinal apreciar/criar Artes Visuais é uma experiência que nos incita, professoras e crianças, a uma aprendizagem profunda para ampliarmos nossos olhares, nosso repertório cultural, nossas linguagens artísticas, nossas experiências estéticas, nossas leituras de mundo.

Contudo, vivenciar experiências mecânicas marcadas por imitações de modelos prontos, por preencher desenhos com cores pré-determinadas, por exercícios de repetição em que a arte é padronizada e vinculada à uma visão utilitarista e instrumental corrompe a essência das Artes Visuais. A arte não pode servir como segundo plano para experiências consideradas de caráter mais cognitivo. Seu caráter educativo passa pela valorização da expressão, em que o processo se constitui mais significativo do que o próprio produto (Lopes; Mendes; Faria, 2006).

Nesse sentido, essa faceta da arte deve ser considerada como uma das múltiplas linguagens que auxilia a formação integral das crianças, não se restringindo a um recurso que sirva exclusivamente como aparatos decorativos e muito menos como um simples passatempo.

As atividades artísticas devem despertar o interesse das crianças para que criem suas próprias produções. O processo criativo não pode ser confundido com um momento de desordem e bagunça, e sim deve despertar o aprendizado (Ferreira, 2015). Isso posto, através das Artes Visuais a criança pode se expressar, interagir, comunicar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo, construir sensibilidade, experienciar formas, cores, imagens, gestos, sons, desenvolver a imaginação, a criatividade, a cognição, a intuição e a sensibilidade e demais expressões. Dessa forma, o contato com esta linguagem artística contribui para a inteireza da infância e da criança.

Ademais, para favorecer o desenvolvimento integral da criança, incentivando e valorizando sua expressão, a professora pode proceder

dispondo de suportes diversos; disponibilizando materiais variados, colocados ao alcance das crianças; tendo instrumentos em quantidade e qualidade suficientes que viabilizem as expressões bidimensionais; conversando com as crianças sobre as histórias presentes em suas produções; não escrevendo os nomes das coisas desenhadas em seus trabalhos, pois quando fazemos isso transformamos as histórias ali contidas, reduzindo-as a elementos isolados e, ainda, interferindo numa produção que não nos pertence, mas sim, à criança que a fez; escrevendo, em algum outro suporte separado, as histórias que elas nos contam; fixando as produções das crianças pelas portas, janelas e paredes das creches, pré-escolas e escolas, mostrando a todos o quanto as achamos interessantes e importantes. É importante lembrar que as crianças são pequeninas, seus trabalhos devem estar à altura de seus próprios olhos; deixando as crianças livres para desenharem, colarem ou pintarem o que quiserem e quando quiserem, expressando-se como gostam, querem ou escolhem (Lopes; Mendes; Faria, 2006, p. 48).

Por isso, é importante que a criança tenha contato com diferentes obras de artes, para além daquelas consideradas “próprias de/para crianças”. Ter como parâmetro uma “arte infantil” é uma forma preconceituosa de compreendermos a arte e a própria infância. Limitando o repertório da criança, também limitamos suas formas de interagir com e no mundo. É preciso pensarmos sobre a universalidade das expressões artísticas e como desconstruir práticas engessadas para (re)pensarmos as Artes Visuais na Educação Infantil como forma de ampliar o nosso repertório e o das crianças (Lopes; Mendes; Faria, 2006).

É importante lembrar que, quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação. Quando apresentamos às crianças obras de arte de diferentes pintores, esculturas, fotos etc., oferecemos a elas elementos para enriquecerem suas próprias produções. Todas as crianças

têm condições de se expressar através das linguagens visuais, cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções respeitadas e valorizadas (Lopes; Mendes; Faria, 2006, p. 31).

Endossando essa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 107) afirma que a “organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades”.

A experiência estética requer sujeitos observadores e requer tempo. O trabalho com as Artes Visuais não pode ter uma perspectiva imediatista. A expressão artística não pode ter pressa, o trabalho artístico com as crianças precisa ser pautado pela paciência, admiração e encantamento, aprendendo o desapego às práticas pragmáticas e mecanicistas (Lopes; Mendes; Faria, 2006). “O fundamental nesse processo são as marcas que queremos deixar mais a certeza do encontro do que modelos a serem seguidos e, sobretudo, o desejo da busca, da autoria e da autonomia” (Lopes; Mendes; Faria, 2006, p. 70).

Assim, a criança aprende Artes Visuais fazendo, produzindo, criando... Em outras palavras, ela aprende a desenhar, desenhando; aprende a pintar, pintando; aprende modelar, modelando; aprende a colar, colando a partir de seus acervos. Sendo assim, no processo de apropriação estética, a regularidade e a frequência das experiências artísticas são essenciais para as crianças se sentirem confiantes e confortáveis diante das obras de arte (Lopes; Mendes; Faria, 2006).

O desenho da criança, suas pinturas, colagens etc. são narrativas visuais. Enquanto desenha, a criança canta, se mexe, rebola, anda, ri, fala. Cada desenho contém uma história e uma dinâmica próprias ali retratadas. Se cada criança tem uma história de vida que é única, se cada uma vive experiências estéticas diferentes, se cada uma se relaciona de forma autônoma com as obras que vê e, assim, constrói acervos diversos em sua memória, portanto, cada uma tem coisas diferentes a narrar; não podemos esperar que seus desenhos sejam iguais. O desenho da criança é fruto de suas memórias, sensações, vivências, em diálogo permanente com sua imaginação. É um transbordamento, um jogo expressivo de meninos e meninas. Por isso é tão importante que ofereçamos às crianças oportunidades para se expressarem livremente, expondo as produções infantis nos espaços da instituição (Lopes; Mendes; Faria, 2006, p. 31, grifo próprio).

Nesse sentido, as instituições educativas devem ser espaços que motivam a participação, o respeito, a troca, a socialização e as aprendizagens diversas, que contribuam para a formação integral das crianças para que sejam críticas, autoras e autônomas. A creche ou a pré-escola deve ambientar as múltiplas linguagens e expressões, sendo espaços privilegiados de apropriação e produção cultural e visual de adultos e crianças.

Assim, as artes visuais na Educação Infantil contribuem para tornar o espaço mais humanizado, autoral e expressivo. Este espaço deve ser convidativo, desafiador, propiciar aconchego, ser prazeroso, instigar a curiosidade e a autoria das crianças. Além disso, deve ser espaço para as interações em pequenos e grandes grupos. E para isso, é muito importante a participação das crianças na organização dos ambientes artísticos, estimulando as diferentes formas de expressão (Lopes; Mendes; Faria, 2006).

Neste ambiente, materiais, instrumentos e superfícies diversas devem ser disponibilizados com o intuito de as crianças ampliarem as possibilidades expressivas, de socializarem novas técnicas, de interagirem com novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas. Dessa forma, uma prática estética pode instigar a atitude criadora da criança, fomentar o pensamento, a sensibilidade, o questionamento, a construção de novas ideias. Portanto, a professora pode usar diversas técnicas, variados suportes e materiais para possibilitar que a criança aumente seu potencial criador e expressivo (Ferreira, 2015).

[...] Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para se riscar a terra ou a areia tem função idêntica à do lápis. Iniciar o ensino das artes visuais não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. [...] A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão. [...] As crianças são capazes de mexer com substâncias e experimentar instrumentos nas mais variadas superfícies, lambuzando, riscando ou imprimindo suas marcas. Com a orientação de um adulto, a criança pode conduzir sua ação para um espaço mais adequado [...] (Gomes, 2001, p. 108).

Nessa perspectiva, o espaço também deve ser aproveitado para expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Quando os murais são produzidos exclusivamente pelas pessoas adultas da instituição, passa a mensagem que o que a criança produz não é tão bom para ser exposto.

Além dos trabalhos das crianças, é muito bom poder colocar fotografias variadas ou reproduções de obras de arte. No caso das obras de arte, apesar de serem feitas por adultos, elas têm o papel de ampliação de *repertório* imagético e cultural, e isso [...] é importante no processo de criação das crianças (Lopes; Mendes; Faria, 2006, p. 63).

À vista disso, o Nedi tem a pretensão de valorizar as Artes Visuais e as produções infantis, buscando se organizar como um “espaço de criação” (Lopes; Mendes; Faria, 2006) para oportunizar as expressões artísticas e culturais de artistas do mundo todo, sejam clássicos ou populares, e, principalmente, de nossas crianças.

7.5.2 Vivências musicais

Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos. (Cora Coralina, 2012)

A origem da palavra música é grega e sua etimologia está em *Musiké Téchné* que significa a arte das musas que, segundo a mitologia grega, consistia em divindades que cantavam as memórias do passado. Tecnicamente, a música consiste na combinação de sons em uma sucessão, alternados por períodos de silêncio de maneira organizada. Trata-se de uma linguagem, uma forma de comunicação tão real e concreta quanto a que usamos comumente por meio da conversação.

Segundo Marisa Fonterrada (2008), desde o início da constituição da sociedade grega se acreditava que a música exercia uma forte influência no humor e espírito dos cidadãos, por isso havia uma grande preocupação quanto ao tipo de experiências musicais que as crianças e jovens estavam sendo expostos. Nesse sentido, a responsabilidade por sua organização e pela maneira como seria apresentada ao povo estava nas mãos dos legisladores. A filosofia grega atribuiu à música a liderança em relação às outras artes, pois consideravam que ela exercia forte influência na formação do caráter e cidadania, portanto, assim sendo, para aquela civilização, a música adquire um papel também pedagógico, “pois, sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação” (Fonterrada, 2008, p. 27). O intuito em retomar o valor atribuído à música na civilização grega, grande referência para o Ocidente, consiste na intenção de refletirmos sobre o valor que a sociedade atual tem dado a esta arte e o impacto que isso tem gerado na educação.

Segundo Wazlawick *et al.*, (2007) é importante refletirmos ainda sobre os sentidos construídos a partir do universo de vivências musicais. Ao experienciar a música, as possibilidades se ampliam para além da matéria musical em si mesma, ainda que ela também seja evocada. Entretanto, os raios de conexão que a música pode nos proporcionar se relacionam a uma ambiência de significados que vão desde momentos vividos na materialidade social e coletiva a situações mais particulares, íntimas e subjetivas.

Por essa linha de pensamento, toda significação em torno da música tem vínculo com a própria atividade da vida – o contexto social, econômico, político de pessoas articuladas nas dimensões materiais, afetivas, de desejos e motivações.

A atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo [...], é vivida no contexto social, histórico, localizado no

tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados. Desta forma, falamos de vivências coletivas e singulares da música, sempre em meio ao contexto histórico-social (Wazlawick *et al.*, 2007, p. 106).

Ao pensarmos a temática, não é preciso ser um perito no campo ou ter uma acuidade musical refinada para perceber o quanto a música faz parte da vida humana e como esse universo é vasto, multifacetado, criativo e permeado pela novidade. Obviamente que os interesses nesse campo e a forma de se relacionar com a música, são diversos dado o contexto de vida de cada pessoa, as experiências sensoriais, as (im)possibilidades de acesso, passando ainda por gostos pessoais.

Não nos cabe no currículo fazer um julgamento de valor ou hierarquizar a música ou qualquer tema da arte (ou outro) a partir de padrões socialmente estabelecidos, sob o risco de cometermos, na perspectiva bourdieusiana, violência simbólica no contexto educativo.

Podemos observar que, às vezes, utilizamos o termo “cultura” como atributo de alguém ou de obras, como patrimônio de uma sociedade ou de um grupo social. Frequentemente, quantificamos o termo e apontamos pessoas, etnias ou grupos sociais como mais ou menos “cultos”. Costumamos qualificar de “cultas” certas pessoas que possuem amplos conhecimentos sobre história geral, sobre realizações artísticas ou literárias, assim como aquelas que possuem objetos considerados de arte, livros, aparelhos de som ou de cinema requintados. Desse modo, também costumamos considerar alguém que saiba que um filósofo chamado Aristóteles escreveu uma obra denominada Poética como mais culto que outro que conheça profundamente o funcionamento de um motor de automóvel. Nesses casos, o qualificativo de “culto” é utilizado de modo parcial, pois privilegia o conhecimento de certas manifestações e produções culturais que são consideradas elevadas ou superiores a partir de um determinado juízo e modelo sócio-histórico (Richter, 2016, p. 19).

A pesquisadora Fonterrada (2008) construiu um panorama minucioso da área da educação musical na história ocidental tecendo relações importantes entre os valores filosóficos predominantes nas sociedades e períodos tratados, e sua relação com práticas artísticas e musicais, assim como o valor social dado a elas em diferentes períodos da história. Fonterrada elabora uma intensa defesa da educação musical na escola brasileira e apresenta possibilidades práticas e referenciais teóricos importantes para que esta, de fato, ocorra nesse contexto. Entretanto, a autora levanta uma importante questão que nos ajuda a traçar caminhos possíveis para retomar o lugar da música na educação brasileira e que nos ajuda a construir práticas musicais no contexto do Núcleo de Educação da Infância. Segundo ela:

Até que se descubra o real papel da música, até que cada indivíduo, em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é

fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional. (Fonterrada, 2008, p. 349).

Infelizmente, mesmo sendo um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica, a lei não tem sido suficiente para garantir o espaço da música nas escolas brasileiras. Fonterrada (2008) afirma que a única forma de recolocar a música nas escolas consiste em resgatar o valor desta arte perante a sociedade. “O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social” (Fonterrada, 2008, p. 13).

As DCNEI e a BNCC orientam que as crianças se relacionem e interajam com diferentes manifestações de música, artes gráficas e plásticas, cinema, teatro, dança, fotografia, poesia e literatura além de destacarem a importância que estas experiências têm no desenvolvimento da criança. Segundo George Lukács (1996) citado por Barbosa (2011, p. 98-99) a arte nos proporciona “um conhecimento sensível insubstituível da realidade”. O seu papel na formação do indivíduo é “formar as convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a transformar a sociedade e a si mesmos”. Para isso, é preciso que a música seja trabalhada sob uma perspectiva da linguagem musical e não sob a perspectiva utilitarista.

Barbosa (2011) aponta que as práticas musicais na educação infantil, em sua grande parte, têm sido usadas apenas como um instrumento para memorização de conteúdos, preparação de apresentações e formação de hábitos. A autora defende que sejam trabalhados conteúdos próprios da linguagem musical, para isso é preciso superar a visão romântica da arte que sustenta o mito do talento inato, por exemplo, impedindo o fortalecimento da música como conteúdo a ser trabalhado com as crianças e adolescentes nas escolas regulares.

No Nedi asseguramos às nossas crianças e suas famílias o contato com músicas dos mais variados gêneros e estilos, cantigas populares, brincadeiras musicais e tudo aquilo que faz parte do patrimônio artístico e cultural da humanidade, de uma maneira organizada, visando promover a apreensão e compreensão dos sentidos musicais, o reconhecimento dos elementos constitutivos da linguagem musical e a retomada do valor atribuído à música.

Refletindo sobre o verso de Cora Coralina utilizado para abrir esse texto, em que a autora diz do legado deixado por aqueles que se eternizam por meio de suas ações, marcadas pela sensibilidade, pela empatia, pela escuta atenta, pelo sentimento de coletividade, pelo querer bem, consideramos que a música é parte fundamental para a formação integral do ser humano.

7.5.3 A fruição da realidade a partir do faz de conta

A casa

**“Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 Na Rua dos Bobos, número zero
 Mas era feita com muito esmero
 Na Rua dos Bobos, número zero”**
(Vinicius de Moraes, 1970)

Uma casa sem teto, sem parede, sem chão, sem penico... na qual ninguém pode entrar, dormir ou fazer pipi, nos faz refletir sobre como temos que ser imaginativos para pensar que essa mesma casa é feita com muito esmero! Como isso pode ser possível? Quais oportunidades estamos criando entre nossas crianças a fim de que elas desenvolvam sua capacidade imaginativa? Quais ferramentas podemos utilizar para que a criança adquira a capacidade de fruição diante de experiências estéticas?

Segundo Piaget (2009), a criança consegue transcender a realidade vivida, promovendo metamorfoses de objetos, vivificando brinquedos, criando artefatos imaginários, transformando personagens e representando histórias e contos e nesse contexto, avança em seu processo de desenvolvimento, compreendendo que existe o outro, existem outras realidades, outras possibilidades de ser e de estar no mundo.

Nesse sentido, o teatro se apresenta como uma manifestação artística possível entre as crianças uma vez que, articula diversas formas de expressão, permite que os envolvidos em sua representação interajam com diversas linguagens, incentiva o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico sobre obras, situações, diferentes culturas etc. A situação a ser encenada é escrita por meio de um enredo, analisada e ensaiada por seus atores, podendo ser representada por cenários e figurinos, preparados de modo a retratar a realidade cultural, social e econômica de uma determinada época, o que faz com que essa arte seja carregada de simbologias e significados.

A história do teatro para crianças no Brasil evidencia que essa arte foi inicialmente introduzida com intenções moralistas e pedagógicas, carregada de tradições europeias, pouco preocupada com sua função estética. Segundo Glaciene Lyra (2015), a chegada da ordem dos jesuítas no Brasil, no século XVI, representa o início da história do teatro na educação brasileira, às sombras da religião católica, composta por sermões carregados de drama, por meio dos quais se difundiam os princípios da igreja. É a partir do surgimento de peças produzidas para crianças em meados da década de 50, dos avanços nos conhecimentos acerca da aprendizagem infantil e de estudos sobre a criança e sua capacidade de aprender por meio da ludicidade, da brincadeira e da imitação, que o teatro para crianças passou a ser visto e reconhecido como campo no qual também se aprende e se desenvolve para a vida.

O jogo simbólico que o teatro possibilita ao levar a criança a assumir outros papéis, ao estimulá-la a querer ser o outro, na maioria das vezes, mais velho que ela, por meio da imitação, faz com que ela imagine e recrie cenas do meio em que vive, promovendo assim o conhecimento do mundo de um modo que lhe é nato, dada sua capacidade brincante e inventiva. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998)⁶, em seu volume destinado a explicitar o que se espera para as crianças da Educação Infantil, no que diz respeito à construção de sua identidade e autonomia, é possível considerar que a imitação e conseqüentemente o teatro, possuem um importante papel na formação das crianças. O documento diz que

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade (Brasil, 1998, p. 21).

Assim, são inúmeras as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que a criança tem ao oportunizarmos a ela que represente por meio de ações teatralizadas, seus gostos, suas emoções, suas angústias e inquietações. Isso acontece o tempo todo na escola de Educação Infantil por meio da contação de histórias, das brincadeiras, das músicas, das apresentações artísticas e culturais.

⁶Destaca-se que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, foram utilizados por muito tempo como documento orientador na construção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Representaram um avanço para a etapa, pois tinham como objetivo apresentar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e também para a problemática da antecipação da escolarização. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e dos demais documentos que as sucederam, os RCNEI deixaram de ser utilizados, o que não diminui ou anula sua importância para a história da Educação Infantil no Brasil. Assim, no contexto desta produção, ao citá-lo, buscamos apontar um percurso histórico do que se expõe a respeito do assunto abordado.

No Nedi, buscamos oferecer condições para que a criança se desenvolva por meio de ações teatralizadas, quando lhes contamos e damos vida às personagens das histórias, ao mudarmos o tom de voz, ao oportunizarmos a elas que recontem as histórias ouvidas, ao deixarmos que se fantasiem e interpretem as personagens, ao permitir que manuseiem materiais criados para representação do escrito, ao utilizarmos dedoches, fantoches e outros aparatos como suporte para os contos.

As músicas, constantemente ouvidas pelos corredores do Nedi, são também exemplo de ações teatralizadas utilizadas pela equipe docente. Ao cantarmos, seja na rotina da sala de referência, seja para que as crianças assumam posturas diante da necessidade de higienização, organização, lanche e deslocamentos entre os espaços da instituição, estamos, por meio das cantorias, das encenações e das representações que são assumidas, oportunizando o acesso à arte teatral no Nedi.

Também são propostas apresentações culturais nas quais nos comprometemos em envolver as crianças em temáticas reais, advindas de diversas realidades, fazendo com que tenham acesso a um vasto universo cultural, no qual são levadas a interpretar, representar, cantar, dançar, enfim se envolver.

É importante destacar que, as práticas de atividades teatrais no Nedi, não visam a internalização de conteúdos ou conceitos, tampouco buscam formar artistas, pois a formação da equipe docente não se ampara nessa perspectiva. As propostas buscam apresentar às crianças possibilidades de imersão no mundo das artes, dos contos, da cultura, sem a intenção de reprodução de estereótipos de comportamentos sociais, de modo contínuo, o que não significa grande quantidade de propostas ou frequência rígida de ações. Segundo Roberto Frabbetti (2016, p. 50).

[...] A continuidade do processo artístico não pode ser medida com o tempo solar. Não é mensurável em minutos ou em horas. Não é passível de ser inserida num cronograma determinado, porque não é possível sermos criativos toda terça-feira. Ela deveria ser uma prática subterrânea que periodicamente vem à tona para valorizar nossos fragmentos interiores.

7.5.4 Experiências e brincadeiras dançantes

**“[...]Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...**

**Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...”
(Gonzaguinha,1982)**

Será que todas e todos já tiveram a oportunidade de ver uma criança dançando? Dançando em sua inteireza? Sem pudores, sem medo de julgamentos, deixando-se guiar pelo que a melodia lhe diz e seu corpo responde? A criança, assim como nos diz Gonzaguinha, quando dança, não tem nenhuma vergonha de ser feliz! Ela pula, gira, ziguezagueia, deita, levanta, rebola, faz o que tem vontade e desse modo, nos mostra o quanto o movimento proporcionado pela dança é capaz de lhe fazer desenvolver.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998)⁷, primeiro documento orientador das práticas em Educação Infantil após promulgação da LDB 9.394/96, (legislação que identificou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os cinco anos de idade) “A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças”. (Brasil, 1998, p. 30). Ainda de acordo com o documento, ao incentivarmos que as crianças dançam, estamos trabalhando com sua dimensão expressiva do movimento, englobando tanto expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos que lhes são próprios, como também estamos promovendo manifestações do corpo que estão diretamente relacionadas à cultura.

Neste mesmo sentido, a BNCC (Brasil, 2017) considera que através do corpo, as crianças desde tenra idade, conseguem explorar o mundo à sua volta, por meio dos seus sentidos, dos seus gestos, dos seus movimentos espontâneos ou orientados, estabelecendo conexões, expressando-se, brincando e produzindo conhecimentos sobre si próprio, sobre os outros, sobre a sociedade e a cultura que as rodeia, fazendo com

⁷Destaca-se que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, foram utilizados por muito tempo como documento orientador na construção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Representaram um avanço para a etapa, pois tinham como objetivo apresentar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e também para a problemática da antecipação da escolarização. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e dos demais documentos que as sucederam, os RCNEI deixaram de ser utilizados, o que não diminui ou anula sua importância para a história da Educação Infantil no Brasil. Assim, no contexto desta produção, ao citá-lo, buscamos apontar um percurso histórico do que se expõe a respeito do assunto abordado.

que se tornem cada vez mais conscientes de sua 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” (Brasil, 2017, p. 41).

As DCNEI (Brasil, 2009) também apontam em seus artigos 3º e 6º respectivamente, que o conjunto de práticas que compõem o currículo da Educação Infantil, devem articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, respeitando dentre outros, os princípios estéticos, considerando a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão das crianças. Isso sugere que, na Educação Infantil devemos promover práticas dançantes que considerem não só o repertório musical da cultura local, regional, nacional e internacional, bem como as possibilidades de expressão de cada criança, respeitando seus movimentos, dadas suas faixas etárias, condições biológicas, relações com o meio etc.

A esse respeito, Marcílio Vieira (2018, p. 22) aponta que

Assim, o ensino da dança na escola não deve em hipótese alguma se fundamentar no propósito de construção de futuros bailarinos, seu objetivo deve ser projetar o desenvolvimento das expressões e comunicações da criança. Partindo desse ponto, o ensino da dança na escola tem como fundamentações norteadoras: o conhecimento do corpo, limites do próprio corpo e com o corpo do outro por meio de técnicas sugeridas em aulas, estímulo ao convívio, socialização e a descoberta de si e do outro, exploração de diversas formas de dançar, evidenciando o conhecimento prévio da criança, apresentando primeiros contatos com improvisação a fim de ter como um possível resultado final uma composição coreográfica pela qual foram estimuladas a exploração, a expressão, as brincadeira e tantos outros quesitos da aprendizagem.

No Nedi, as práticas dançantes são estimuladas nas salas de referência, nas áreas de atividades livres, no parque ou onde as crianças se sentirem mais à vontade, não como forma de preencher lacunas no planejamento das atividades, prática apontada como um “abandono pedagógico” (Vieira, 2018). Compreendemos que as brincadeiras e as interações fazem parte das rotinas das crianças e desse modo, buscamos criar possibilidades para que elas lidem com sua linguagem corporal, estimulando situações em que elas possam conhecer diversas manifestações culturais, considerando que a ludicidade deve ser a dimensão essencial da prática educativa realizada na Educação Infantil.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Se você quer viver uma vida feliz, amarre-se a uma meta, não às pessoas nem às coisas”.
(Albert Einstein, 1980)

O físico alemão demonstrou com a frase citada acima que é preciso ter um propósito na vida, visto que só é possível estabelecer o modo de viver, as prioridades que serão dadas e o roteiro que deverá ser seguido se antes, firmarmos um objetivo, enfim, uma meta de vida. A partir disso, é possível ter segurança acerca dos caminhos que estão sendo trilhados. O êxito no trabalho pedagógico com bebês e crianças também está diretamente relacionado à definição dos objetivos de ensino e aprendizagem almejados, portanto, eles não devem ser tratados como uma questão de menor importância, visto que não é possível “planejar algo sem a definição do alvo pretendido”, conforme enfatizam as autoras Lígia Martins e Ana Carolina Marsiglia (2015, p. 16). Por isso, o planejamento do cotidiano e das situações de aprendizagens que lhe são inerentes deve ser considerado uma parte fundamental da organização do trabalho pedagógico na educação infantil.

O ato de planejar consiste na preparação para diferentes ações, considerando determinados roteiros e métodos para alcançar os objetivos definidos. Segundo Martins e Marsiglia (2015), na educação infantil, o planejamento pedagógico não deve ser encarado meramente como um procedimento, mas deve conter em si o conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e a função da educação infantil para sua promoção. Luciana Ostetto (2000) acrescenta que a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação infantil e do processo educativo. Além de defender que o planejamento educativo deve ser assumido, no cotidiano das instituições, como um processo de reflexão envolvendo todas as atitudes, ações e situações do professor e professora frente ao seu trabalho pedagógico.

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 de seu trabalho docente (Ostetto, 2000, p. 177).

Abordar a temática do planejamento na educação infantil torna-se ainda mais complexo porque como a primeira etapa da educação básica tem-se um compromisso com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Nesse contexto, muitas questões vêm à tona, principalmente sobre a maneira de organizá-lo e o que deve ser considerado no planejamento. Ao tratar sobre este assunto, a pesquisadora Ostetto (2000, p. 189) destaca que planejamento é atitude e quando “tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem”. Segundo ela, os rumos tomados pelas situações organizadas e planejadas estão mais condicionados à qualidade da relação respeitosa e afetiva estabelecida entre docente e criança e à extensão da sua entrega e envolvimento na grande aventura da construção do conhecimento humano do que qualquer outra prática meramente burocrática.

A autora afirma que para além dos conhecimentos previamente estabelecidos e que frequentemente inserimos na organização do trabalho pedagógico, o planejamento na educação infantil é “essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida” (Ostetto, 2000, p. 190).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 12) definem que as práticas pedagógicas desta etapa devem buscar “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” construído pela humanidade. A finalidade do trabalho educativo, conforme afirma Dermeval Saviani (2003) consiste em produzir a humanidade em cada indivíduo, a partir da seleção daquilo que há de mais humanizante no patrimônio humano-genérico. O sujeito se desenvolve historicamente e se constitui como referência para a formação das gerações, como aquele que sintetiza os conhecimentos elaborados, e que também promove avanços nos mesmos.

Dessa forma, salientamos que a criança não é um vir a ser, ela integra o mundo na qual está inserida. Segundo as DCNEI ela é um sujeito histórico e de direitos que a partir das interações, relações e práticas vivenciadas vai construindo sentidos e elaborando a sua própria maneira de enxergar o mundo e a partir de suas experiências, produz cultura. Assim, os objetivos traçados para o planejamento precisam levar em consideração o protagonismo infantil e a necessidade de proporcionar condições para que a criança seja convidada a construir sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Nesse sentido, ressaltamos a importância da vivência dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

As experiências vivenciadas pelas crianças e os conhecimentos que elas já construíram devem ser considerados como pontos de partida a serem ampliados. Alessandra Arce e Lígia Martins (2013, p. 32) discorrem a esse respeito afirmando que a Educação Infantil, “apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento”. Direito esse, que por sinal é o propulsor do desenvolvimento infantil. Assim, o direito ao conhecimento está ligado às experiências propostas pela educadora que considera as interações e a brincadeira, permitindo

às crianças, conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 34).

É importante dizer que o planejamento é um processo intencional e flexível, que consiste em organizar as ações do (a) educador (a) utilizando as múltiplas linguagens, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sua faixa etária, interesses e curiosidades. Também cabe ressaltar que, ao estabelecer os objetivos no planejamento, o sujeito a quem se destina a organização dessas ações, deve ser considerado. Ostetto (2000) destaca a importância de estar atento para onde está direcionada a curiosidade das crianças, além do importante exercício da escuta ativa no cotidiano do trabalho na educação infantil. Laila Ahmad e Kelly Werle se posicionam no mesmo sentido ao afirmar que

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos nestes ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia-a-dia, a partir de seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para um trabalho que respeite as culturas infantis (Ahmad; Werle, 2011, p. 4).

O planejamento torna-se então um instrumento construído para e com a criança, capaz de orientar as ações pedagógicas, reconhecendo-a como participante desse processo. Por meio da observação, escuta atenta e reflexões constantes, a professora é capaz de considerar as múltiplas linguagens da criança, suas necessidades, vivências e experiências de cada turma, valorizando também, as ricas oportunidades que surgem durante a rotina escolar.

Nessa perspectiva, o Nedi está comprometido com uma educação de qualidade, proporcionando um ambiente rico em possibilidades e intervenções que oportunizem

às crianças a construção do conhecimento e a produção de cultura por meio dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade. Sendo assim, prezamos por um planejamento que considere as curiosidades das crianças, que envolva atividades, situações e experiências desafiadoras e significativas que favoreçam a descoberta, exploração e apropriação do conhecimento científico sobre o mundo físico, social, artístico e ético.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Trocar lentes, os pontos de vista, escutar desde nossos insights e percepções com o coração e com a intuição. Trocar uma e outra vez nossas lentes pois as possibilidades são tantas quanto às diferentes crianças, quanto aos diferentes momentos, quanto ao estado de ser de quem escuta. Não há um caminho único, nem atalhos. Há muitas ramificações. Para chegar onde? Na verdade de cada criança.”
(Adriana Friedmann, 2020)

Trocar as lentes e pontos de vista para compreender as crianças e suas manifestações são prerrogativas que se manifestam ao tratar o tema da avaliação na educação infantil na perspectiva da escuta às crianças. Esta escuta parte da observação atenta e sensível da professora e do professor aos saberes que elas têm e constroem ao vivenciar o mundo ao seu redor. Caminhos são percorridos e reinventados cotidianamente na Educação Infantil no fazer educativo por meio das interações que as crianças estabelecem com os seus pares, com os adultos, com os materiais e com o meio ambiente.

Nessa dinâmica fértil de relações e sentidos, que a avaliação no prisma discutido neste documento curricular, busca romper com a padronização que segue um único caminho e que engessa o trabalho pedagógico. Busca-se, portanto, caminhos na avaliação que respeite a individualidade de cada criança, que busque entender a sua história, que escute a sua voz e que proporcione a ela ampla possibilidade de descoberta e de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil se configura em um tema complexo, uma vez que se articula com questões amplas como a concepção de criança e infância, de aprendizagem, de currículo e de planejamento que orientam as práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. À medida que as/os profissionais que atuam com as crianças (professoras, professores, equipe pedagógica e equipe gestora)

compreendem o significado da avaliação na Educação Infantil, trazido nos documentos legais e nos estudos e pesquisas sobre a criança e a infância, e entendem que ela carrega uma subjetividade e intencionalidade próprias do ato de avaliar, vão construindo práticas avaliativas dinâmicas, reflexivas e coerentes com o projeto político pedagógico da instituição. Assim, em conformidade com a pesquisadora Jussara Hoffman (2014, p. 243) entendemos que:

A discussão da avaliação na educação infantil inicia pela reflexão das instituições voltadas à educação de crianças de zero a seis anos e pela análise das concepções de educação e de avaliação vigentes entre os profissionais que aí atuam, uma vez que as práticas avaliativas são construídas em ação, em um ambiente extremamente plástico e dinâmico, tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimento na primeira infância.

Nessa contextura, as instituições de Educação Infantil devem criar espaços para que profissionais reflitam sobre a sua prática e (re)criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivar a seleção, promoção ou classificação, conforme nos apontam as DCNEI/2009. Tem a avaliação nesta etapa um caráter formativo de acompanhamento das crianças levando em consideração não somente a aprendizagem delas e a grande potencialidade que elas têm pelas descobertas, mas também as relações e interações que se dão entre professora e criança, criança e criança no dia a dia da Educação Infantil.

Nesse ínterim, a concepção de avaliação que se tem no Núcleo de Educação da Infância – Nedi/UFLA perpassa essa compreensão e considera que as práticas avaliativas são dotadas de intencionalidade e cumprem uma dupla função: a de acompanhar o desenvolvimento da criança e, também, a de possibilitar a reflexão constante do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Desse modo, a avaliação é um processo que não acontece de forma linear e leva em consideração as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para manifestar seus sentimentos, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Considerar estas linguagens requer da professora e do professor da Educação Infantil um olhar cuidadoso sobre a sua prática e um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.

Se por um lado, a avaliação tem como objetivo de acompanhar e compreender o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, por outro, ela guarda uma intrínseca relação com o fazer pedagógico da professora. Avaliação não é algo que acontece separado de práticas pedagógicas e do currículo, ela é uma atividade presente em todas as ações, situações de aprendizagem e requer da professora uma postura atenta e reflexiva de forma a perceber os avanços, as conquistas e as necessidades das crianças a fim de reorientar seu fazer pedagógico. Consoante Gabriela Portugal (2014, p. 227) discorre que avaliar

significa sintonizarmo-nos com a criança, recolhendo informação sobre o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e utilização da informação para apoiar e amplificar a aprendizagem. Se a base para a progressão e o desenvolvimento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo da observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspectivas das crianças.

Nesse sentido, não há como refletir sobre a avaliação das crianças sem abordar a postura que a professora ou professor de Educação Infantil deve buscar ao se propor avaliar. Realizar a avaliação na perspectiva apresentada pela autora possibilita às professoras e aos professores repensar sua prática pedagógica organizando e reorganizando situações de aprendizagem desafiantes para as crianças, levando em consideração a individualidade e a subjetividade de cada criança e a diversidade presente no ambiente educativo.

Nesse viés, a observação e o registro ganham destaque como elementos imprescindíveis para o ato de avaliar na Educação Infantil. As DCNEI (2009) apontam que para o acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças é preciso garantir a utilização de múltiplos registros realizados pelos adultos e crianças, a criação de estratégias para a continuidade dos processos de aprendizagem e a elaboração de uma documentação específica que permita à família conhecer o desenvolvimento das crianças.

A observação como elemento constitutivo do processo avaliativo é um artefato potente no cotidiano da Educação Infantil que deve subsidiar a ação da professora e do professor na condução das propostas educativas visando a continuidade ou a proposição de novas atividades, a articulação das vivências pessoais com as vivências coletivas e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A observação é condição necessária para compreender como a criança se apropria dos conhecimentos socialmente construídos. Neste sentido, o Parecer CEB/CNE nº 20/2009 que faz a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil coloca que

as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (Brasil, 2009, p. 17).

Nesta perspectiva, o registro torna-se significativo e uma estratégia fundamental que possibilita o docente refletir sobre o que ele observa acerca das narrativas infantis e das interações que se estabelecem entre adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil. Hoffman (2018), ao citar Madalena Freire (1989), discorre que a observação é uma ação estudiosa e altamente reflexiva da realidade que se difere do registro mecânico do que se observa. Assim, os registros tornam visíveis as experiências das crianças e as observações realizadas pelo docente.

As formas variadas de registros como fotografias, pequenos vídeos, anotações diárias em blocos de notas, relatórios, arquivos das produções das crianças, portfólio, mapa conceitual, etc. “compõem procedimentos que conduzem à documentação: os materiais reunidos vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar uma interpretação que pode fertilizar novas propostas (Ostetto, 2017, p. 29).

Desse modo, a documentação pedagógica é sustentada por um processo metodológico pensado pelo docente para tornar visível a aprendizagem das crianças. As escolhas de quais registros serão utilizados para evidenciar o processo de construção das aprendizagens das crianças e quais serão os meios de comunicação à família, requer do docente uma reflexão constante para revelar por meio da documentação a beleza das descobertas realizadas pelas crianças e as experiências vividas com elas.

Assim, a observação e o registro se tornam ações contínuas no fazer pedagógico da professora e do professor de Educação Infantil, evidenciando que planejar e documentar são procedimentos que se comunicam e se interagem. Ao passo que o professor observa e documenta o vivido ele faz uma reflexão sobre a sua prática num movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Lilian Garcia e Krýsthinna Abreu (2017, p. 85) reforçam essa discussão ao pontuar que

A documentação surge da observação atenta: ao registrarmos o cotidiano, temos a chance de conhecer e dar visibilidade às crianças e suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo. Na palavra, na fotografia, no vídeo, na gravação em áudio, aprendemos a ver e reconhecer meninos e meninas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-nos, como educadores, a ampliar a consciência de nossas ações, chamando-nos a nos envolver/comprometer com eles e elas.

É na perspectiva discutida até aqui que o Nedi/UFLA se compromete com a concepção de avaliação que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança realizada por meio de observações e registros feitos de diversas formas. Estes registros devem ser sempre contextualizados, partindo das narrativas das crianças e considerando o agir e o pensar delas construídos culturalmente. Entendemos que a avaliação acontece na relação educativa que se estabelece entre professoras e crianças, centrada não somente nos resultados e sim nos processos vivenciados pelas crianças e com elas. Desse modo, a avaliação é feita sempre com a criança em relação a ela mesma e nunca na comparação com outras crianças, evidenciando que ela pode alcançar níveis mais elevados de aprendizagem ao ser desafiada. Assim, a avaliação entendida no Nedi é tecida no olhar cuidadoso e reflexivo da professora levando em consideração a autoria das crianças, a interação delas com os pares, com os adultos e com o meio sempre na perspectiva da escuta, do cuidado e da aprendizagem.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A participação parental em educação está muito longe de constituir um assunto puramente educacional”.
(Beattie, 1985, p. 239)

A vida em sociedade está a todo o tempo permeada por inúmeras situações que deixam marcas duráveis ou permanentes nos sujeitos. Vivendo e relacionando estamos a todo tempo em constante processo de formação e, nesse sentido, aprendizagem, reflexão e produção de subjetividades. Contudo, duas instituições atuam de modo relevante e particular nesse processo formativo – a família e a escola.

A família, geralmente, a primeira instituição socializadora dos sujeitos, atua de modo informal transmitindo afetos, valores e saberes que julga serem necessários para a vida social da criança, da qual é inicialmente a principal responsável e provedora. Vale destacar que essa socialização primária se baseia nos conhecimentos que a família detém e nas disposições que conseguiu organizar a partir de aprendizagens ao longo de sua trajetória e experiências. A formação transmitida pela família é constante, se dá no contexto doméstico, privado e, desse modo, não é necessariamente estruturada a partir de uma referência formal e de estudos científicos.

A escola, por sua vez, instituição educativa secundária e formal, é historicamente organizada a partir de demandas sociais, lutas, legislações, políticas, pesquisas e estudos que acontecem e se estruturam na arena pública atravessada por diferentes interesses e lugares de fala. Configura-se, assim, como um corpo político que está interagindo com o ambiente ao seu redor. Atua também na formação dos sujeitos, porém de modo sistemático, intencionalmente constituído e planejado a partir de referenciais e pesquisas científicas. Pode ainda, dialogar com os saberes populares de modo respeitoso, produzindo inclusive possibilidades profícuas de aproximação e relação família-escola.

A expressão relação família-escola abrange os múltiplos aspectos envolvidos na interação entre essas duas instituições. Tanto no âmbito estritamente acadêmico quanto no campo pedagógico e das políticas públicas, há um reconhecimento cada vez mais claro de que os alunos não são indivíduos isolados, que possam ser considerados de modo universal, como se fossem todos iguais. Cada aluno faz parte de um grupo familiar específico, com características demográficas, socioeconômicas, culturais, étnicas e raciais particulares. Essas características familiares interferem direta ou indiretamente no modo como cada aluno lida com sua escolarização e constrói sua trajetória no interior do sistema escolar. Assim, tanto para se compreender cientificamente os processos de escolarização de indivíduos ou de grupos sociais quanto para se intervir pedagógica e politicamente nesses processos, é fundamental compreender as múltiplas dimensões da relação família-escola (Nogueira, p. 2010, p. 1).

É importante abordarmos esses dois universos, mesmo que de modo sumário, para refletirmos sobre as relações entre as famílias e a escola – aquelas com as quais nos deparamos e aquelas que temos que construir. Contudo, a valorização e a evocação desse fenômeno não é menos fruto de um novo contexto social, resultante de mudanças tanto no seio da família, quanto no âmbito dos processos escolares. O aspecto mais visível desse novo contexto consiste na aproximação, cada vez maior, dessas duas instâncias do social – fundamentais na socialização infantil.

Montandon (1987, p. 24) aponta que, no passado, as relações entre essas duas instituições eram reduzidas e esporádicas: “No início de nosso século e a fortiori no século XIX, a maioria das famílias não mantinha relações com a escola (...). Em geral, portanto, os pais não eram admitidos no recinto da escola e as relações família-escola, tal como as entendemos ou preconizamos hoje, eram inexistentes”.

A interação entre esses dois universos – família e escola, segundo Nogueira (1998) passou a ser campo de investigação da Sociologia da Educação, em especial, a partir dos anos de 1980. Anterior a essa década os estudos detinham-se a analisar a influência do *background* familiar sobre os destinos escolares. Apesar dessa relação não ser necessariamente uma novidade para a Sociologia da Educação, o tratamento analítico dado, é algo mais recente.

Os primeiros estudos sobre essas relações voltavam os olhares para questões mais pontuais como o quantitativo de filhos, sexo, idade, lugar da criança na família:

Entretanto, essas análises tinham um caráter macroscópico e geralmente quantitativo, eximindo-se da observação dos processos “finos” de fabricação/manutenção das desigualdades e transformando a família numa mera correia de transmissão das estruturas sociais. A família ficava então dissolvida na variável “categoria sócio-econômica” de pertencimento. Conhecia-se assim, sem dúvida, seus efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, permaneciam na penumbra (Nogueira, 1998, p. 92).

Distanciando-se de uma perspectiva estruturalista e ao colocar em evidência, principalmente a partir de estudos etnográficos, o universo micro e as relações entre escola, currículo e histórias de vida, a Sociologia da Educação reorienta-se, ocupando-se das trajetórias escolares. Nessa contextura, refinar os dados e começar a pontuar as minúcias dessas relações entre família e escola que estão para além dos destaques estatísticos que tinham como enfoque o fracasso ou o sucesso escolar e a posição social das famílias.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar sobre essa relação na Educação Infantil, tendo em vista a sua relevância para a vida social. Na grande maioria dos casos, é na instituição educativa, o primeiro contato da criança com outro tipo de socialização que não aquela desenvolvida no seio familiar.

A saída da criança do ambiente doméstico e a entrada na instituição educativa é um evento/acontecimento impactante e que demanda um olhar sensível, muito diálogo e parceria entre os envolvidos nesse processo. Não que essa relação não seja importante em outras etapas da Educação Básica, entretanto, na primeira etapa, geralmente crianças e famílias debutam: a criança com a sua vivência fora do espaço doméstico e os familiares que vão se relacionar com o ambiente escolar não mais como estudantes, mas como responsáveis por uma criança matriculada.

Destacam-se, nesse contexto, os avanços no campo da Educação Infantil no Brasil, em especial, aqueles vinculados a sua emergência e reconhecimento como sendo a primeira etapa da Educação Básica responsável por organizar indissociavelmente o cuidar, o educar e o brincar de modo qualificado. Busca, por essa via, se desvincular de uma abordagem assistencialista, restrita e estereotipada em relação à docência, suas práticas e a própria instituição educativa.

Essa nova configuração pode refletir na qualidade das relações que se dão no âmbito institucional, porque assim como a Educação Infantil é reconhecida como sendo Educação, as relações que se dão em seu âmbito também pode ganhar um outro *status* se distanciando de relações informais marcadamente realizadas por meio de meros repasses de informações.

Isso posto, mesmo em meio a contextos multifacetados de clivagens diversas, o esforço em promover por meio das relações família e escola, uma mentalidade emancipadora, libertadora e promotora de justiça social, pode refletir na produção de espaços mais democráticos em toda a sociedade. A instituição educativa deve, nesse sentido, ampliar os seus territórios de interação construindo coletivamente ambientes educativos que promovam relações de parceria e confiança que vão impactar o cotidiano da Educação Infantil em suas práticas, concepções e produção de mentalidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em 2018, quando iniciamos nossas atividades com as crianças do Núcleo de Educação da Infância – NEDI/UFLA, tínhamos a certeza de que estávamos começando algo inovador, dialógico, reflexivo e acima de tudo respeitoso. A euforia estava presente! No entanto, sentíamos também a angústia da autonomia, própria de quem nunca teve a oportunidade de colocar inteiramente em prática o que acredita.

Assim, ao escrever nosso Currículo, sentimo-nos desafiadas a colocar em linhas escritas aquilo que permeava nossas ações. E o movimento foi esse mesmo! Primeiro a gente tentou, com e para as crianças e depois, nos debruçamos sobre a tarefa de colocar no papel aquilo que verdadeiramente acreditamos e que orientou/orienta nossas práticas docentes. Em um movimento de ir e vir, consideramos as culturas infantis, tendo sempre as interações e as brincadeiras como fios condutores do processo, compreendendo que tudo que acontece na Educação Infantil é conhecimento de mundo, de cultura e de sociedade.

Talvez o movimento ideal não fosse esse, talvez algo escrito já devesse existir quando tudo começou, mas não foi assim, nossa realidade solicitou o caminho contrário e nos mostrou que a prática subsidia e sustenta a teoria, desde que estejamos atentos(as) e abertos(as) ao que acontece. E é assim que concluímos esse documento, partilhando um pouco do que alicerçou/alicerça nossas práticas!

Claro que o exposto até aqui não tem como objetivo apresentar uma receita pronta, é o nosso ponto de vista diante das especificidades que nos circundaram entre os anos de 2018 e 2022, e gostaríamos de ser compreendidas nesse contexto. Nos tornamos Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras nos traz outras responsabilidades, que passarão a integrar nosso novo Currículo, novamente escrito na caminhada, mas dentro da mesma perspectiva de valorização da construção coletiva, da articulação das aprendizagens que ocorrem nas interações com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, dez. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.
- AHMAD, Laila Azize Souto; WERLE, Kelly. **Planejamento na educação infantil**: uma construção mediada pela Coordenação Pedagógica no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. EDUCERE, Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5935_3891.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012
- BARBOSA, Maria Flávia. Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Caderno de formação: didática dos conteúdos**: formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNESP; UNIVESP, 2011. v. 3. 200 p. (Curso de Pedagogia, Educação Infantil: princípios e fundamentos - Educação Infantil - Diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/450>. Acesso em 11 maio. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, Maria da Graça Souza. 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, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. In: CADERNO de formação: didática dos conteúdos formação de professores: Educação Infantil: Princípios e Fundamentos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**. Belo Horizonte, ano XII, n. 18, set. 2017. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>. Acesso em: 31 maio 2021.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHÍNOV. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BEATTIE, Nicholas. **Professional parentes – parent participacion in four Western European Countries**. Filadélfia: The Falmer Press, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002. 176 p.

BITTENCOURT, Jane. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017, p. 553-569.

BORIOLO, Beatriz de Cássia (org). **Quando os olhos se abrem: educação infantil em contexto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. 31 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 36 p. 2010.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 20 de 09 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno 2 – Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC /SEB, 2016. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 82 p. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Currículo, conhecimento e cultura. [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018
BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22.

CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 279-294.

CORRIGAN, Philip. Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”. In Henri Giroux (org.), **Postmodernism, feminism and cultural politics**. Nova York: State University of New York Press, 1991. p.196-216.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ATILHA, M.; RIDENTI, S. G.U.; MEDRADO. B. **Homens e Masculinidades: outras palavras**. São Paulo. Ecos/Ed. 34. 1998. p. 235-254.

DEBORTOLI, José Alfredo. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O Atual e o Virtual. In: Éric Alliez. Deleuze Filosofia Virtual. (trad. Heloísa B.S. Rocha). **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. p. 48-57.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002

FALK, Judit. (Org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERRARI, Anderson. “O que é a loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” - gênero e sexualidade no contexto escolar. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, 2007. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2007.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais-MG, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FINCO, Daniela.; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela. (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247464/mod_resource/content/0/LIVRO%20DE%20TRAMAS%20E%20FIOS%20um%20ensaio%20sobre%20a%20m%3%BA%20e%20educa%3%A7%3%A3o%20%28Marisa%20Trench%20de%20Oliveira%20Fonterrada%29.pdf. Acesso em 11 maio. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRABBETTI, R. **A arte na formação de professores de crianças de todas as idades**: o teatro é um conto vivo. Pro-Posições [online]. [S. l], v. 22, n. 2. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200004>. 1. Acesso em: 12 mar. 2022, p. 39-50.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. Unidade na Diversidade. In: FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: acabou?** Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/15/bncc-acabou/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC vai ser “aprimorada”**: nada a comemorar. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/18/bncc-vai-ser-aprimorada-nada-a-comemorar/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2015. 316 p.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e documentação Pedagógica como projeto de formação docente. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registro na Educação Infantil**: Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 73-90

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 109-121.

GONZAGA JÚNIOR, L. do N. **O que é, o que é?** 1982. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/o-que-e-o-que-e.html>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394/12926>. Acesso em 11 set. 2018.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Sílvia Néli. Cuidado e Cultura: Propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 243-258.

HAI, Alessandra Arce; SILVA, Debora. A. S. M; VAROTTO, Michele.; MIGUEL, Carolina Costa. **Ensinando ciências na educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Fundamentos e **Práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 243-254.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 152 p.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 6. ed. - Campinas: Papyrus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: SABERES GLOBAIS/FAZERES LOCAIS, SABERES LOCAIS/FAZERES GLOBAIS, 6., 2004, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19 n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1, p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Gênero e sexualidade na infância: mitos, dúvidas e angústias sobre a educação de meninos e meninas. **Revista Pedagogia da Educação**, São Paulo, v. 1, p. 14, 2012.

KOLYNIK FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2022.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de, organizadoras. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5, v. 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LORENZETTI, Leonir.; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jun. 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 02 jun. 2022.

LOUREIRO, Mairy. Barbosa.; LIMA, Maria. Emília. Caixeta. Castro. **Trilhas para ensinar ciências para crianças**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

LYRA, J.H.G. O teatro a aprendizagem e a educação infantil. **Revista Científica Semana Acadêmica** [internet]. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sema-naacademica.org.br/artigo/o-teatro-aprendizagem-e-educacaoinfantil>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Kátia Batista. **A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincarés, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Uberlândia, v. 6, n. 1, mar. 2015, p. 15-26.

MENEZES, C. C. L. C. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. In: TENÓRIO, R. M; SILVA, R.S. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 97-116. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/329/pdf/tenorio-9788523208912-06.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MONTANDON, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe. **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Berne: Peter Lang, 1987.

MONTEIRO, Priscila. 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. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro/file>. Acesso em: 10 fev 2022.

MORAES, V. de. **A Arca de Noé: poemas infantis**. 15. reimp. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Martins M. Família (Relação família-escola). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCRLP-USP, fev/ago, 1998.

NUNES, Maria Fernanda. *et al.* **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC**. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 225-242.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação, **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26, n. 2, p.209-226, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982010000200010&lng=es&nrn=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cotez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). 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. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registro na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 19-53.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PIRFANO LAGUNA, Íñigo. **Inteligência musical**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

PORTUGAL, Gabriela. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João;

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RIBEIRO, Claudia Maria. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012. 532 p.

ROJO, Roxane. “Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como ‘um outro modo de falar’”. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SABAT, Ruth. **Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SARMENTO, Manuel José Jacinto. **Infância, Diversidade e Expressão simbólica.** In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade, e Colóquio da Association Pour La Recherche Interculturelle (ARIC) na América Latina, 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01-18.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

SOUZA, Carolina Rodrigues de. A criança e a cultura científica, composições para pensar a educação em ciências com as crianças. In: SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; BORIOLLO, Beatriz de Cássia [Orgs.]. **Quando os olhos se abrem: educação infantil em contexto.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 296p.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Núbia. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas/SP: Papirus, 2013.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Educação, cotidiano e diferença cultural:** apontamentos sobre a linha de pesquisa. Texto fotocop. PPG em Educação/ PUC- Minas. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/cotidianoescolardifcultural.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

VIEIRA, M. de S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). PÓS: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** Belo Horizonte, v. 8, n. 16: nov. 2018. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A pré-história da linguagem escrita. In: COLE, M. et al. (orgs.). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WEISSMANN, Hilda. O que ensinam os professores quando ensinam ciências naturais e o que dizem querer ensinar. In: WEISSMANN, Hilda (org.). **Didática das Ciências Naturais: Contribuições e Reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Adriana Priscilla Duarte de Melo



Graduada em Normal Superior pela Universidade Vale do Rio Verde. Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Supervisão Escolar e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Letras - Linguagem, Cultura e Discurso. Professora na Universidade Federal de Lavras, atua na Educação Infantil e nas licenciaturas a distância. Coordenadora do projeto de extensão O movimento no cotidiano da Educação Infantil.

Email: pryscilladuarte@ufla.br

Ana Paula Coelho Silva



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (1999), Pós graduada “lato sensu” em Psicopedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2001) e Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Atuou como Analista Educacional - Inspectora Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2001 a 2015). Atuou como coordenadora geral do Núcleo de Educação da Infância - Nedi, da Universidade Federal de Lavras (2017 a 2021). Atualmente é professora do Colégio de Aplicação da UFLA, coordena e participa de projetos de extensão com ênfase na Educação Infantil.

Email: anapaulasilva@ufla.br

Apolliane Xavier Moreira dos Santos



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Interessa-se pela Educação Infantil, Educação Ambiental e Educação do Campo. Autora do livro: Movimento, Terra e Escola: a etnografia na Educação do Campo.

Email: apolliane.santos@ufla.br

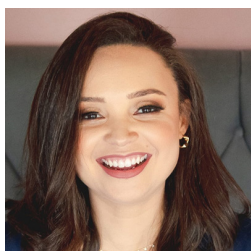
Franciane Sousa Ladeira Alves



Graduada em Pedagogia, Filosofia e Normal Superior; Especialista em Psicopedagogia, Pedagogia Empreendedora, Mídias na Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Básica e Educação Infantil. Mestra em Educação pela UFSJ. Professora no Colégio de Aplicação da UFLA. Coordenadora do projeto de Extensão “Filosofar Infâncias: experiências filosóficas com crianças do Nedi”. Integra o Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação da UFJF e o Observatório da Infância, Educação e Cultura da UFLA.

Email: franciane.aires@ufla.br

Danuza Roberta Pereira Lima



Graduada em Pedagogia; Especialista em Gestão Escolar e Mídias na Educação. Mestra em Educação pela UFLA. Professora no Colégio de Aplicação da UFLA. Integra o Grupo de pesquisa sobre Práticas Pedagógicas e Formação Docente (FORPEDI) UFLA.

Email: danuza.lima@ufla.br

Elisangela Brum Cardoso Xavier



Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo ES, Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - ES e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Professora no Colégio de Aplicação da UFLA, desde 2022 atua como Assessora Pedagógica no CAP. Colaboradora nos Cursos de Graduação em Pedagogia e Letras Português. Interessa-se por temáticas relacionadas a Políticas Públicas, Gestão, Currículo e Formação Docente na Educação Infantil.

Email: elisangela.brum@ufla.br

Katia Batista Martins



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, (Ufop) – Consórcio Pró-Formar. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Professora Colégio de Aplicação da Ufla e colaboradora no curso de Pedagogia. Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva e Especial (Ufla). Vice Líder do Observatório da Infância, Educação e Cultura (Ufla); integra o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias. Coordenadora Adjunta do PIBID Pedagogia, Ufla (2016-2018).

E-mail: katia.bmartins@ufla.br

Letícia Silva Ferreira



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei - MG (UFSJ). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA). Mestre em Desenvolvimento Sustentável e Extensão pela Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA). Atualmente é Coordenadora Geral do Colégio de Aplicação da UFLA.

Email: leticiaferreira@ufla.br

Olga Maria de Araújo Soares



Licenciada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA e mestra em Economia Doméstica pela UFV. Atuou como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na UFV, com crianças da educação infantil. Atualmente é professora do Colégio de Aplicação da UFLA, onde coordena o projeto de extensão Brincando e experimentando: a investigação científica com e para crianças.

Email: olga.soares@ufla.br



O livro *Currículo e Educação Infantil: uma proposta curricular do Núcleo de Educação da infância - Nedi/UFLA* aborda de maneira aprofundada as práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância, com ênfase em um currículo que considera a criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Organizado por especialistas na área, a obra propõe uma reflexão crítica sobre o papel da docência na educação infantil e as múltiplas linguagens que permeiam o desenvolvimento das crianças.

A obra defende que o currículo na educação infantil deve ser flexível, dinâmico e constantemente revisitado para se adaptar às necessidades e interesses das crianças. O livro ressalta a importância da observação atenta e da documentação pedagógica como ferramentas essenciais para planejar e avaliar os processos educativos. Esses processos permitem que o educador e educadora compreenda as formas como as crianças se expressam, interagem e constroem conhecimento, respeitando suas individualidades e contextos culturais.

Dentre os temas explorados, destacam-se a importância da brincadeira como eixo central do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens como a corporal, musical, e artística e a necessidade de um planejamento pedagógico que promova experiências significativas e desafiadoras. O texto também explora a relação entre a educação infantil e os direitos das crianças, enfatizando o direito ao brincar e à expressão cultural.

A obra propõe, ainda, um olhar crítico sobre as diretrizes curriculares e os campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerindo práticas pedagógicas que vão além da mera reprodução de conteúdos, focando na formação integral e no desenvolvimento de competências para a vida. Em suma, *Currículo e Educação Infantil* é uma leitura fundamental para estudantes e profissionais da educação que buscam aprofundar sua compreensão sobre a educação infantil e implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade das infâncias.