



DIRETRIZES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
REDE MUNICIPAL DE LAGUNA



PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGUNA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

ELABORAÇÃO

Gestão 2009 2012

PREFEITO MUNICIPAL

Célio Antônio

VICE – PREFEITO

Luís Fernando Schiefler Lopes

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

Tânia de Oliveira Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina Preve Costa

Selma Maria Barreto Figueiredo

EQUIPE TÉCNICA FAEPESUL

Alexandre Martins da Silva (Coordenação)

Fabiane Calvete Campos (Operação)

Prof. Msc. Luciane Pandini Simiano (Consultoria)

Prof. Msc Mariléia Mendes Goulart (Consultoria)

Prof. Msc. Maria Teresa Cabral Greco (Consultoria)

CONCLUSÃO E APROVAÇÃO

Gestão 2013 2016

PREFEITO MUNICIPAL

Everaldo dos Santos

VICE – PREFEITO

Ivete Scopel

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

Luís Fernando Schiefler Lopes

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina Preve Costa

Simone Belmiro

EQUIPE TÉCNICA FAEPESUL

Prof. Msc. Luciane Pandini Simiano (Consultoria)

Prof. Msc Mariléia Mendes Goulart (Consultoria)

Prof. Msc. Maria Teresa Cabral Greco (Consultoria)

PROFESSORES PARTICIPANTES DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

Adjane dos Santos Moreira	Diana Maria Martins Pessôa
Adriana da Silva Zeferino Santos	Diana Silveira de Córdova
Adriana Pereira Medeiros	Edgleide Lima de Oliveira
Adriana Ramos Lucindo	Edilamar Rodrigues
Adriana Vieira da Silva	Edilena de Siqueira
Aline de Medeiros	Edna Crsitina da Rosa Fernandes
Aline Machado de Freitas Duarte	Edna da Silva Corrêa dos Passos
Aline Martins Mendes	Elaine de Oliveira Viana
Aline Silva	Eliana Barcelos de Bem Silva
Alzira Machado Martins	Eliane Silva da Silva
Ana Cristina	Elis Regina de Assis Batista
Ana durante Rebelo Silva	Elisangela de Souza
Ana Lúcia Ferreira Ramos	Elisangela Xavier Nascimento
Ana Maria Correa	Elisiane Roldão Biehl André
André Luiz Vieira de Oliveira	Eliziane Feliciano Machado
Andressa Cristina dos Santos Alves	Emilene Galdino dos Santos
Angela Maria Bonapace	Emilin Francisca Antunes Corrêa
Ângela Tavares	Evelise Vieira
Antônia Pacheco Cardoso	Fabiana Constantino Mendes
Antônio Fernando Monteiro	Fabiana do Carmo Valério
Arlene Miranda	Fabírcia Fernandes Borges
Arlete Borges Goulart Cardoso	Fernanda Saviatto Knabben de Oliveira
Aurélia Cristina da Silva	Francine Oliveira
Bruna Claudino Pereira	Francisca Goulart Mendes
Cacilda Caemerer da Silva	Gabriela Remor Marega
Camila Pires	Gabriella Brum Mariano
Carla Beatriz de Castro	Geobete Farias Leal
Carla Borges Patrício	Getulia Torquato
Caroline Espindola	Giovana Bonifácio da Silva
Caroline Espindola de Carvalho	Giovana Martins Duarte
Célia de Fátima Santos	Gisele Custodio Peppeler
Célia Regina Cravo da Silva Vieira	Gisele Martins
Cíbele Fernandes de Jesus	Giselle Henrique
Clarisse Souza	Glauciane Fernandes Fermino
Claudete de Figueiredo	Grace Kjellin
Claudete Figueiredo Martins	Grace Mendonça Theodoro Melo
Claudia Fernandes Martins Soares	Grasiele Mercílio Alves
Claudiane Correa da Silva Vieira	Graziane Francelino
Claudinéia de Souza	Graziela Rodrigues
Cleide da Conceição Pinto Estavão	Heloisa Rolim Carmelo
Cleide Mara Soares	Hilzete Felisberto Figueiredo
Cleidilene Espíndola Santana	Iara Pinto
Conceição Aparecida Angélico	Iria Aparecida da Conceição
Cristiana de Oliveira	Isabela Cardoso Alves
Cristiani Duarte de Souza Henrique	Ivone Nunes Feliciano
Cristiano Batista Gordo	Ivonete Caetano
Cristina da Silva Souza	Izabel Monteiro Rodrigues
Cristina Fraga de Souza	Jaciara Maria Pacheco Ferreira
Cristina Ribeiro e Silva	Jacqueline de Oliveira Silva
Daniela Miranda da Silveira	Jamile de Oliveira Kuhnem
Dayane Honorato	Jane de Carvalho Alves
Denésia Martins	Janete Furlan
Deysilane de Souza	Jaqueline Medeiros Santos

Jenifer Bitencourt	Mônica Oliveira Bonatto
Jociane Nascimento Leonel	Nadjanara Rodrigues
Joelma Abreu Venâncio	Natalina dos Santos Guimarães
Joelma Custódio Dutra	Neusa Maria de Souza Bittencourt
Joelma Venâncio	Nilcéia de Aguiar
Joice da Silva Mattos	Patrícia da Silva Pavanati
Josiane Batista	Patrícia de Souza Silva
Josiane Rodrigues Andrade	Patrícia Pereira
Josilene Nunes Iino	Patricia Renata de Oliveira Bento
Julcineia Guimarães	Patrícia Souza Zampieri
Júlia Conceição Pinto	Patrícia Valério Fidélis de Moraes
Juliana da Silva Machado	Pedro de Medeiros Goulart
Jusânia Aparecida Dalazen Albino Leandro	Raquel do Carmo
Jussara Regina João	Raquel Maria Duarte Martinho
Karine Vieira Oliveira Medeiros	Regina Malteso Camilo Corrêa
Karla Angélico	Rejane Medeiros Martins
Karoline Corrêa Rosa	Rejane Urbano Oliveira
Katheriny Westrup	Rita de Cassia Soares de Oliveira
Kátia Aparecida Fernandes de Souza	Rogério Leandro
Keila Simplício Bertotti	Rosália Leopoldo Florentino
Kellen Lisboa da Silva	Rosana Correa
Kelly Martins Fernandes Flores	Rosane Leopoldo Florentino
Kilian Hahn Fermino	Rosane Valério Fidélis
Laura Cardoso	Rosangela Estevan de Souza
Leane Isabel Feiten	Roseli Bento de Melo
Letícia Córdova Teodoro	Rosilea Eloy
Lilian da Silva Machado	Rosilene Maria Figueiredo
Lucia Regina Brescianini Rosa	Rosimere Soares Carvalho
Luciana Delfino João Francisco	Rosinete Araújo da Rosa
Luciana dos Passos da Rocha	Rozenir Andrade Guarezi
Luciane da Conceição Mayer de Oliveira	Samia Martignago Dagostin Daros
Lucília Ribeiro Matias dos Santos	Sandra Aparecida Diecks
Luzemir Teresa Vicente Clemente	Sandra Aparecida Mendes
Marcelo Borges	Sandra Cargin Espindola
Marcia Adriana Feltrin Cardoso	Sandra Flôr Medeiros
Marcia Alves Jardim	Sandra Marilda da Rosa Fernandes
Marcia de Medeiros	Sandra Regina de Oliveira
Marcia do Carmo Ramos	Sandra Regina Modesto da Silva
Maria Aparecida Borges Souza	Sandro Alex de Melo Rita
Maria Aparecida Cardoso	Shirlei Nascimento Passos
Maria Aparecida Costa Severino	Solange Tavares Fernandes
Maria Aparecida Gonçalves	Sonia Pepeller Teodoro
Maria Aparecida L. Cardoso Vianna	Sonia Silveira da Silva
Maria Celeste Pires Rafael	Soraia Aparecida da Rosa V. Cardoso
Maria das Dores Araújo Conceição	Simone Fernandes Correa da Silva
Maria Ighes da Silva	Simone Fernandes Corrêa da Silva
Maria José de Souza	Simone Silva de Oliveira
Marilane Alves Pedro	Simoni Cristina da Silva
Marilda Miranda	Sinara do Carmo Vargas
Mariléa Amaro Cardoso	Sinara do Carmo Vargas
Marileia Fernandes Nunes	Sineide Candido Costa
Marilete Rosa	Silésia Silveira Celestino
Marilucia Camilo Prates	Simone Cipriano
Marilucia Viana	Simone de Oliveira Gustavo Honorato
Marlete Tomaz	Suzete Maria Matos
Marli Caemerer	Tadeu César Henrique Rodrigues
Martinha de Oliveira	Valdiana Alexandre da Silva
Michele Félix	Vanessa Vieira Martins
Michelle Costa Castro Silva	Vanessa Vieira Martins
Mílvia Souza Martins	Vania Aparecida Freire

Vilma Maria da Silva	Zulmir Silveira
Zoraia Silveira	

SUMÁRIO

VIVER A INFÂNCIA EM LAGUNA.....	7
APRESENTAÇÃO	8
1. DE ONDE FALAMOS? A HISTÓRIA DE LAGUNA	9
2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGUNA: O INÍCIO DO CAMINHO.....	12
3. DIRETRIZES EDUCACIONAIS-PEDAGÓGICAS PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE LAGUNA.....	15
3.1. DESVENDANDO CONCEITOS	17
3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	20
4. EIXOS ESTRUTURADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	22
4.1. INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: CAMINHOS NECESSÁRIOS A CONSTRUIR.....	22
4.2. BRINCAR: UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO	25
4.2.1. <u>Alguns modos de atuação do professor que podem contribuir para ampliar o brincar infantil.....</u>	28
4.3. AS CEM EXISTEM.....	30
4.3.1. <u>As Diferentes Linguagens Das Crianças No Cotidiano Da Educação Infantil</u>	30
4.4. AS LINGUAGENS DA ARTE E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS	35
4.4.1. <u>A casa, a montanha. Duas nuvens no céu, E um sol a sorrir no papel... ..</u>	38
4.4.2. <u>Ações que podem auxiliar o professor no trabalho com as linguagens da arte.</u>	39
4.4.3. <u>Pensando a arte Educação Infantil: Para além do simples fazer</u>	39
4.5. MÚSICA, DANÇA, TEATRO: O GESTO E O “MOVIMENTAR-SE HUMANO” COMO LINGUAGEM.....	41
4.5.1. <u>Algumas orientações para contribuir com prática pedagógica.....</u>	44
4.6. ENTRE PALAVRAS, HISTÓRIAS, TRAVA-LÍNGUAS E POEMAS: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA....	45
4.6.1. <u>O trabalho com as linguagens oral e escrita pode envolver, dentre outras ações do professor</u>	50
4.6.2. <u>Um, dois, três, cem linguagens outra vez... As experiências das crianças e as relações matemáticas</u>	50
4.6.3. <u>Sugestões significativas para oferecer e ampliar as condições da construção do conhecimento matemático.....</u>	52
4.7. AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA	55
4.7.1. <u>Alguns indicativos que podem contribuir para o professor pensar situações significativas das crianças com a natureza</u>	57
5. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETAR, IMAGINAR, SONHAR.....	59
6. OBSERVAÇÃO, REGISTRO, AVALIAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS	69

VIVER A INFÂNCIA EM LAGUNA



(CEI Peixinho Dourado – Estreito)

Viver a infância em Laguna

É tomar banho de mar, construir castelo de areia, ver golfinhos a pular
Na beira da lagoa, sentir a maresia e o peixe fresquinho esperar.

Viver a infância em Laguna

É viver cercada de morros, do verde da mata, e ouvir barulho de mar

É estar na grama, no quintal e no parque a brincar.

Viver a infância em Laguna

É conviver com história, cultura e se aventurar

É por do sol, beber água na fonte, na lagoa se banhar.

O que mais é viver a infância em Laguna?

É viver em casa. Estar na creche.

É televisão, computador e celular...

Nesse poema muito mais se pode relatar

O espaço agora é para você pensar

Nas possibilidades das crianças

para sua infância vivenciar.

(Poema produzido pelos professores de Educação Infantil
da Rede Municipal de Laguna)

APRESENTAÇÃO

Este documento, de orientação pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Laguna, constitui uma visão de Educação Infantil de acordo com as novas Diretrizes Curriculares que norteiam esse nível de Ensino.

O processo de elaboração deste documento iniciou em 2011, com a intenção de complementar a proposta anteriormente elaborada em 2007 e também para adequar-se às novas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Contou com a colaboração e o envolvimento de Professores, Coordenadores, Gestores e Profissionais das Instituições de Educação Infantil e da Secretaria Municipal de Educação, assessorados por uma equipe da Fundação de Apoio a Educação Pesquisa e Extensão da UNISUL-FAEPESUL.

Considerando a criança como um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura em um determinado momento histórico e na perspectiva que ela constrói o conhecimento a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive, cabe ao ensino na primeira infância propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, esta proposta pedagógica tem como objetivo promover uma concepção curricular que possa ser uma referência de acordo com as necessidades e especificidades da Educação Infantil, visto que esse segmento está em constante movimentação, com significativas mudanças na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino, a concepção de criança e também seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Além do compromisso de garantir políticas públicas, dentre elas a formação continuada aos/as professores/as e profissionais da Educação da Rede Municipal, o Poder Público tem também a preocupação em proporcionar junto a esses profissionais acesso as mudanças que ocorrem em relação às concepções e diretrizes da Educação Infantil, dada a importância dessas orientações para a prática pedagógica com qualidade.

Tânia de Oliveira Pereira
Secretária Municipal de Educação e Esportes

1. DE ONDE FALAMOS? A HISTÓRIA DE LAGUNA

Situar-se no tempo e no espaço requer lançar um olhar para a história. Ao referenciar a história da cidade de Laguna, busca-se contextualizar as experiências vividas, a cultura, os sentidos e significados atribuídos por este povo. É deste lugar que falamos.



([HTPP://www.Google.imagens.com.br/](http://www.Google.imagens.com.br/) 2012)

O município de Laguna se chamava, quando de sua fundação, Vila de Santo Antonio dos Anjos da Laguna, tendo sua história associada ao povoamento das vastas terras do sul do Brasil num processo de desbravamento das terras sulinas.

O Vicentista Domingos de Brito Peixoto, com seus filhos e genros, foram os responsáveis pela consolidação do povoamento na segunda metade do século XVII, em 1683 quando requereu as terras de Laguna à Coroa Portuguesa. Em 1720, Laguna foi elevada a categoria de Vila.

Com a chegada dos imigrantes açorianos, em 1748 e 1756, o contingente populacional aumentou consideravelmente. Na época da imigração açoriana, a vila de Laguna tinha uma população superior à vila do Desterro, só perdendo para a vila do Rio São Francisco. Porém, da mesma forma que chegavam novos moradores, outros saíam em busca do povoamento de novas terras, fazendo com que a população da vila mantivesse um contingente populacional pouco expressivo.

Laguna faz parte da história ocidental dos grandes descobrimentos da Idade Moderna, antes mesmo do descobrimento do Brasil.

O Meridiano de Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494 entre Portugal e Espanha, formava uma linha imaginária que passava ao norte por Belém e ao sul por Laguna, dividindo as terras “descobertas e por descobrir”, entre os dois países. Foi a existência da linha de Tordesilhas que ensejou constantes conflitos entre espanhóis e portugueses pelo controle da América meridional entre a Ilha de Santa Catarina e o rio da Prata, tendo Laguna como ponto geodésico dos conflitos. Em homenagem ao fato foi construído o monumento do Tratado de Tordesilhas, sendo este um importante ponto turístico no município.

Também é em Laguna que se encontram os maiores Sambaquis do Brasil, que são construções humanas formada por restos de animais (moluscos, peixes, répteis, mamíferos, etc), artefatos de pedra, fogueiras e outros indícios de ocupação do homem, remetendo-nos a pré-história. Os sambaquis são geralmente encontrados na orla marítima, nas margens das lagoas ou nos vales dos rios litorâneos. A análise dos vestígios encontrados nesses locais podem nos fornecer pistas de como viviam essas sociedades.

No século XIX, Laguna sediou a República Juliana ou República Catarinense, tornando-se um Estado Republicano proclamado dentro do Estado de Santa Catarina, do dia 24 de julho a 15 de novembro de 1839. A criação da República foi uma estratégia para se dominar o último porto capaz de abastecer as tropas Farroupilhas. O episódio que narra a tomada de Laguna pelas tropas farroupilhas é palco de um grande espetáculo teatral ao ar livre, que encenado todos os anos, traz muitos turistas a cidade. Nele o expectador pode

conhecer um pouco da história do município, também sobre o famoso romance entre Anita e Garibaldi.

Ana Maria de Jesus Ribeiro entrou para a história como Anita Garibaldi. Nascida em Laguna, a jovem moça desde pequena demonstrava sua personalidade forte. Casou-se na vila de Laguna com Manoel Duarte de Aguiar, num casamento arranjado que durou apenas três anos. Quando as tropas Farroupilhas tomaram Laguna, Ana conhece Garibaldi, que passou a chamá-la de Anita, dando início a história de amor contada por inúmeros autores.

Anita deixou a vila de Laguna e seguiu nas batalhas com Garibaldi, partindo com ele para a Itália onde lutou ao seu lado pela unificação daquele país, sendo conhecida como a “heroína de dois mundos”.

O Centro de Laguna com 600 casarios e monumentos históricos, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1985, com um conjunto de 600 edificações, praças, monumentos e ruas. O conjunto arquitetônico apresenta estilo clássico e gótico e se mistura com uma arquitetura cheia de ornamentação e decorativismo, com predomínio da arquitetura luso-brasileira.

Laguna, com um grande potencial para o turismo, apresenta diversos pontos históricos e turísticos amplamente visitados, destacando-se: Casa Pinto Ulysséa (réplica de uma quinta portuguesa), Casa de Anita, Museu Anita Garibaldi, Marco de Tordesilhas, Fonte da Carioca, Igreja Matriz Santo Antonio dos Anjos, Morro da Glória, Farol de Santa Marta, Pedra do Frade, Praias, Pesca com auxílio do boto e outros.

Atualmente Laguna conta com uma extensão territorial de 353 Km² e uma população de cerca de 51.000 habitantes, fato que sofrerá alteração com a emancipação política do distrito de Pescaria Brava que tem eleições marcadas para 2012.

Texto escrito por Andrea Matos Pereira – maio 2012

2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGUNA: O INÍCIO DO CAMINHO...

O atendimento institucional à Criança pequena no Brasil e no Mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com objetivo de atender exclusivamente as famílias de baixa renda, onde a concepção educacional era marcada por características assistenciais (o cuidar), sem considerar as questões de cidadania (pedagógica). Embora nos anos 80 várias pesquisas já mostrassem que os seis (6) primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, para a formação da inteligência e da personalidade, até 1988 a criança brasileira menor de sete (7) anos não tinha direito a educação formal.

A história da Educação Infantil no Município de Laguna, segundo os registros da Secretaria de Educação, teve início em maio de 1992 através do Decreto nº12, onde foram criados no município os CEBEM'S (Centros do Bem Estar do Menor), que pertenciam a Assistência Social, e no mesmo ano, pelo Decreto nº188, foram instituídos os Pré-Ecolares, na Rede Municipal de Ensino.



(Fotografia de uma das primeiras instituições de Educação Infantil cedida pela Secretaria de Educação – Passagem da Barra)

No ano de 1999, através do Decreto nº 0596, de 05 de setembro, o prefeito em exercício reconhece a criação de creches no Município, muitas ainda ligadas a Assistência Social, ficando assim extintos os antigos CEBEM'S, e pela Resolução nº 001/99, de 30 de abril o Conselho Municipal de Educação de Laguna, reconhece e fixa as normas para Educação Infantil no Sistema Municipal.

O Município de Laguna, acompanhando tais mudanças, investiu na Educação Infantil ampliando o número de vagas nos Centros de Educação Infantil, reativando 05 CEIS e Municipalizando de 02 CEIS que pertenciam a Assistência Social, como também assumiu o Pré-Escolar da Localidade do KM 37 que pertencia a Rede Estadual de Ensino.

Atualmente o município tem 18 CEIS e 16 Pré-Escolares que funcionam em Escolas da Rede Municipal de Ensino, atendendo aproximadamente 1600 crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Nº	Unidade Escolar/ Centro de Educação Infantil	Localidade	Atendimento	N.º de Alunos
1	CEI Arco Íris	Sertão do Siqueiro	Creche e Pré-Escolar	15
2	CEI Gato de Botas	Rib. de Pescaria Brava	Creche e Pré-Escolar	21
3	CEI Peixinho Colorido	Carreira do Siqueiro	Creche e Pré-Escolar	16
4	CEI Super Amigos	Parobé	Creche e Pré-Escolar	13
5	CEI Tio Patinhas	Morro Grande	Creche e Pré-Escolar	18
6	CEI Peixinho Dourado	Estreito	Creche e Pré-Escolar	38
7	C.E.I Profº. Laurení Vieira de Souza	Vila Vitória	Creche e Pré-Escolar	220
8	C.E.I Pequeno Príncipe	Cabeçuda	Creche e Pré-Escolar	167
9	C.E.I Hortêncio Bernardino de Souza	Estiva	Creche e Pré-Escolar	48
10	C.E.I Mickey Mouse	Caputera	Creche e Pré-Escolar	61
11	C.E.I Irmã Vera	Ponta das Pedras	Creche e Pré-Escolar	33
12	C.E.I Pica Pau Amarelo	Farol	Creche e Pré-Escolar	29

13	CEI Pequeno Sonho	Laranjeiras	Creche e Pré-Escolar	34
14	CEI Padre Augustinho	Progresso	Creche e Pré-Escolar	193
15	CEI Centro Social Urbano	Progresso	Creche e Pré-Escolar	102
16	CEI Moranguinho	Siqueiro	Creche e Pré-Escolar	14
17	CEI Meu Primeiro Passo	Ponta Barra	Creche	16
18	CEI Sonho Infantil	KM 37	Pré-Escolar	36
1	E.E.F. Francisco Zezuino Vieira	Ponta da Barra	Pré-Escolar	8
2	E.E.F. Taquaraçu	Taquaraçu	Pré-Escolar	21
3	E.E.F. Dr. Paulo Carneiro	Santiago	Pré-Escolar	19
4	E.E.F. José de Souza Guimarães	Figueira	Pré-Escolar	21
5	E.E.F. Chiquinha Gomes de Carvalho	Bananal	Pré-Escolar	14
6	E.E.F. Ponta das Laranjeiras	Ponta das Laranjeiras	Pré-Escolar	20
7	E.E.F. Marilza Lory de Barros	Bentos	Pré-Escolar	10
8	E.E.F. Iracy Virgínea Rodrigues	Barranceira	Pré-Escolar	25
9	E.E.F. Nininha Guedes dos Reis	Barbacena	Pré-Escolar	18
10	E.E.F. Ver. Jurandir P. dos Santos	Cigana	Pré-Escolar	19
11	E.E.B. Custódio Floriano de Córdova	Passagem da Barra	Pré-Escolar	16
12	E.E.B. Luis Pacheco dos Reis	Barreiros	Pré-Escolar	38
13	E.E.B. Profª. Tomásia M. Fernandes	Sertão da Estiva	Pré-Escolar	17
14	E.E.B. Comandante Moreira	Campo Verde	Pré-Escolar	20
15	E.E.B. Elizabeth Ulysséa Arantes	Portinho	Pré-Escolar	208
16	E.E.F. Dr. Armando Calil Bullos	Estreito	Pré-Escolar	24

3. DIRETRIZES EDUCACIONAIS-PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE LAGUNA

O presente documento nasceu a partir de discussões coletivas entre gestores e professores da rede municipal de Laguna. Essas discussões ocorreram concomitantemente à uma formação pedagógica, que teve por objetivo refletir as diretrizes educacionais para a Educação Infantil.

Nessa formação discutimos e refletimos conceitos fundamentais para nortear a prática pedagógica dos professores na Educação Infantil, tais como: criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, ludicidade entre outros. Em meio aos estudos, as escolhas teóricas e os conceitos que fazem parte do documento, foram sendo delineados juntamente com os professores da rede do município de Laguna.



(Encontro de Professores para a Elaboração da Proposta)

A trajetória foi percorrida coletivamente, porque partimos do princípio que um documento, só se torna vivo, se for construído e compreendido por todos. É preciso que os conceitos se solidifiquem no cotidiano das instituições infantis. Para tanto, a formação continuada faz-se, necessária, para respaldar o trabalho realizado cotidianamente. Nesse sentido, esse documento, orientador da Educação Infantil de Laguna, resulta de um amplo

processo de debate coletivo. A intenção é subsidiar, reflexões e questionamentos, que permitam redimensionar e organizar propostas pedagógicas pautadas na pedagogia da infância.

Para fundamentar a presente proposta, além dos autores já citados, tomamos como referência, as deliberações definidas pelas “Diretrizes para a Educação Infantil Nacional”, compreendendo que seus fundamentos pedagógicos, constituem-se em caráter mandatários. Dessa forma, cabe as instituições de educação infantil:

I. Respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) *Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;*
- b) *Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;*
- c) *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.*

A partir desses fundamentos, reconhecemos a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, sustentada no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na perspectiva de uma formação integral norteada por diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). O desenvolvimento das experiências educativas de cada uma destas dimensões depende de uma organização pedagógica, cuja metodologia, se pautar na manifestação das crianças nos contextos sociais, no intuito de ampliá-las e diversificá-las, por meio das interações, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem. Consideramos que são os modos como as crianças se expressam, exploram, elaboram significados e conhecem o mundo, que indicam formas de organizar e planejar a ação pedagógica na educação infantil.

A partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação, entendemos que o conhecimento na educação das crianças pequenas, ocorre nas relações que elas estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

É necessário compreender os conceitos de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, são eles que sustentam nossas práticas cotidianas no contexto da Educação Infantil. Como já dizia sabiamente Paulo Freire, não existe neutralidade na educação. Nossa ação pedagógica é sempre uma opção teórica e conceitual.

3.1. Desvendando Conceitos

Infâncias e Crianças



CEI Tio Patinhas – Morro Grande

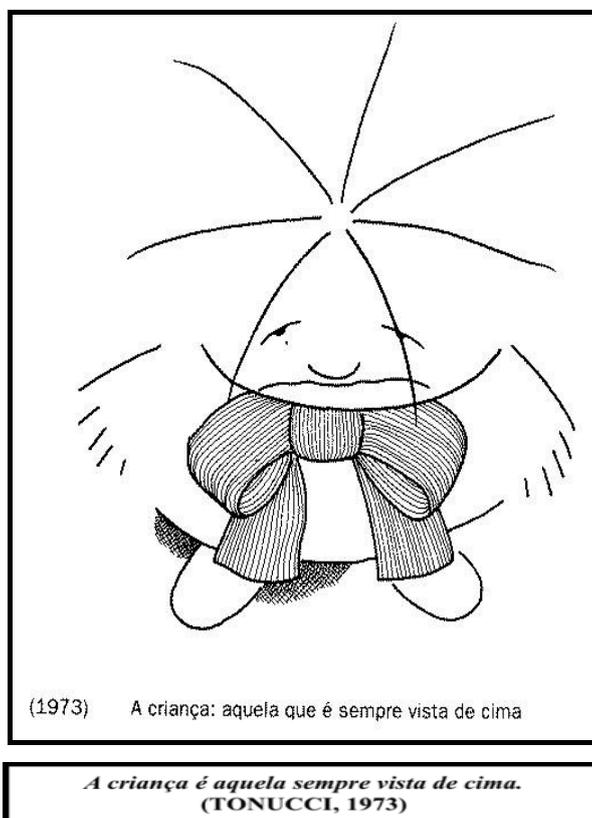
O que é ser criança? Como vivem e pensam? O que significa infância? Quando ela começa e quando acaba? Essas questões aparentemente são fáceis de serem respondidas. Contudo, exigem olhares mais profundos, pois os conceitos estão atrelados a um tempo, um espaço e uma cultura. Entender quem são as crianças e como vivem sua infância é fundamental para a construção da prática pedagógica na Educação Infantil.

Os estudos de Philippe Aries (1981), mostram que as ideias de criança e infância são construções sociais e históricas do ocidente. Ao longo da história diferentes ideias se apresentaram sobre os conceitos de criança e infância. A criança era vista como uma tábula a ser instruída e formada moralmente. E a infância vista, como um tempo da inocência, da pureza. Observando a iconografia da idade média, Aries (1981), é possível perceber que as crianças eram deformadas em seus corpos, sendo representadas como adulto em escala reduzida.

A descoberta da infância segundo Aries (1981 p. 95) começou no século XVII e sua evolução pode ser acompanhada na história da Arte e na iconografia do século XV ao XX.

A antropologia e a sociologia da infância, no começo do século XX, começaram a ver a infância, não apenas como ciclo vital dos seres humanos, um dado biológico, ou um período homogêneo, mas sim como uma construção histórica, cultural e social. Nesse sentido, Pinto e Sarmiento (1997, p19), consideram a criança como “sujeito de direitos, ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido, de competência, produtor de saberes e sujeito constituinte de culturas infantis”.

Para o sociólogo francês Bernard Charlot (1979), a representação da criança é socialmente determinada, pois ela representa os ideais da sociedade e dos adultos que nela vivem. Assim, a infância fundamentada numa perspectiva histórico cultural, se constitui, historicamente, a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais e políticos de uma determinada sociedade. Nessa perspectiva podemos dizer, não existe uma única infância, mas várias infâncias. Portanto para conhecer, as crianças é necessário um olhar que valorize as particularidades e singularidades desses sujeitos considerando seus diferentes modos de viver a infância.



É preciso inverter o olhar que se
tem sobre a infância,
pensar a infância a partir de uma
outra lógica.
A partir do que ela tem e não do que
lhe falta.
Como presença e não como
ausência.
Como afirmação e não como
negação.
Como força e não como
incapacidade.
Essa mudança de percepção vai
gerar outras mudanças
nos espaços outorgados à infância
no pensamento e nas instituições
pensadas para ela.

Walter Omar Kohan

A criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência, por meio de diferentes linguagens, buscando compreender o mundo, e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, em outras palavras a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.



Laura- Pré-Escolar EEB Luiz Pacheco dos Reis-Barreiros

3.2. Desenvolvimento e aprendizagem



Pré- Escolar EEF Nininha Guedes dos Reis – Barbacena

O desenvolvimento e aprendizagem serão compreendidos nesse documento a partir, do diálogo entre diferentes áreas e perspectivas, tendo como referência os conhecimentos da Psicologia, Antropologia, Sociologia e Filosofia.

Concebendo a Educação Infantil como um contexto de aprendizagens e de trocas significativas entre adultos e crianças, busca-se refletir sobre qual o papel dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Na perspectiva sócio histórica elaborada com base nos estudos de Vygotsky e Wallon, o ser humano desde o nascimento apresenta a capacidade de desenvolver diversas aprendizagens e se utiliza de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele ao longo de sua vida.

Essas aprendizagens são uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros. A criança aprende em situações cotidianas criadas nos contextos educativos a partir das interações que ela estabelece com o outro, atribui sentido às suas experiências.

Esse processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento não é algo passivo, em que o adulto significa e a criança internaliza, pelo contrário, a criança é ativa, produz cultura e atua no mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

“As crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural. Isto é, há na socialização um processo duplo onde, por um lado, as sociedades constroem processos de homogeneização frente aos atores sociais, mas estes também, através das suas distintas formas de recepção e ação, produzem simulações e contribuem para a transformação do social. Barbosa, 2009, p. 179.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem é permeado pelas múltiplas linguagens. O contexto da Educação Infantil deve possibilitar a criança o contato com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

A aprendizagem precisa ser uma experiência significativa para a criança, devendo integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela. As vivências, saberes e interesses das crianças constituem-se referências para que novos conhecimentos sejam apropriados por elas. Essas apropriações que as crianças fazem do patrimônio histórico do seu grupo social precisam ser garantidas no cotidiano da Educação Infantil. Sendo o professor o organizador desse cotidiano, é preciso que ele oportunize às crianças situações nas quais haja constante oportunidade de escolha, o exercício da autonomia.



Nicolas- Pré-Escolar EEB Pontas das Laranjeiras-Ponta das Laranjeiras

4. EIXOS ESTRUTURADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO: CAMINHOS NECESSÁRIOS A CONSTRUIR...



Pré-Escolar EEB Comandante Moreira- Campo Verde

Sabemos que o sujeito se desenvolve nas e pelas interações sociais, a partir das relações que estabelece com o outro e com o meio em que vive. A interação com diversos parceiros desde seu nascimento é fundamental para que a criança atribua significado ao mundo e a si mesma, constituindo-se como um ser histórico e singular.

Ao ingressar na educação infantil as crianças ampliam seus contatos sociais e culturais, sendo mediadas, por seus pares e pelo o professor que busca organizar situações que possibilite enriquecer seus repertórios de aprendizagem. Para tanto é necessário organizar espaços e tempos para interações com os objetos, com a natureza, com o conhecimento, enfim, com a cultura.

A educação infantil é ambiente privilegiado de trocas e experiências das crianças possibilitando novas situações de interação. Sendo assim, é essencial que os espaços sejam agradáveis, provocadores, que intensifiquem e ampliem as possibilidades das crianças de

cuidar e ser cuidada, de se expressar, por meio de diferentes linguagens, de brincar, imaginar, fantasiar e conviver com seus pares e com os adultos.

Dessa forma, preciso planejar e organizar espaços, pois ele se configura em um elemento fundamental na educação e cuidado de crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2009), colocam que:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

Esse documento aponta para a criação de contextos que possibilitem a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e expressão de crianças e adultos que partilham e comungam o mesmo espaço.

O desafio que nos é apresentado é a reorganização do tempo e do espaço de modo a propiciar momentos de interações em que as crianças possam ampliar suas capacidades de fazer, sentir, pensar e usar diferentes linguagens.

Na organização dos espaços é preciso que haja a participação não somente dos professores, mas também das crianças. É pelo relacionamento desses atores que o espaço adquire a identidade dos sujeitos que ali habitam.

Assim, faz-se necessário pensar um espaço que propicie a exploração do lúdico que traduza em sua materialidade os direitos das crianças e possibilite uma atmosfera de tolerância e respeito entre as crianças, os profissionais, as famílias e a comunidade.



Para pensar com seu grupo...

No planejamento contemplamos as situações de mediação e interação e trocas entre as crianças, ou valorizamos somente o cumprimento da “atividade” prevista pelos adultos?

As situações de interação e de aprendizagem possibilitam que as crianças desenvolvam autonomia do ponto de vista afetivo, cognitivo e social?

Observamos e registramos as relações entre as crianças, como parte do trabalho pedagógico?

Auxiliamos aos bebês seus encontros, uns com os outros, a fim de que estes possam constituir e compartilhar significados dessa relação?

Possibilitamos espaço e tempo para o encontro entre as crianças de diferentes idades?

Organizamos diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovam oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?

Planejamos espaços, situações e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?



Karen -Pré Escolar EEB Tomásia Mendonça Fernandes- Sertão da Estiva

4.2. BRINCAR: UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO



Pré -Escolar -EEB Dr. Paulo Carneiro-Santiago

*No fundo do quintal,
Amarelinha esconde-
esconde,
jogo de anel,
um amor e três segredos.*

*No fundo do quintal
passarinhos, tesouros, piratas e navios,
as velas todas armadas.*

*No fundo do quintal,
Casinha de boneca Comidinha de folha seca,
Eu era mãe, você era o pai.
Quando não existe quintal,
como é que se faz?*

(Murray, 1994)

Pipa, pega-pega, roda, bolinha de gude, bola de meia, peteca, corda, casinha, escolinha, pega-ladrão... essas brincadeiras, remetem a infância, e nos provocam indagações e questionamentos: do que as crianças brincam hoje? Como brincam? Em que espaços? Com quem? Que tipos de brinquedos utilizam em suas brincadeiras? Quais os significados do brincar para elas?

Brincar constitui-se a principal forma da criança ser, estar e se relacionar com o mundo. A criança brinca desde a mais tenra idade, porém, não podemos dizer que isso seja algo natural. Brougère (1995) afirma que toda brincadeira pressupõe aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar. Os bebês são iniciados na brincadeira pelos adultos com os quais convivem no início de sua vida. Quando brincamos com eles de “esconder e achar”, ou de “jogar e pegar” os objetos estamos inserindo os bebês no espaço e no tempo do jogo. O adulto é o primeiro brinquedo do bebê. À medida que participa de brincadeiras, o repertório do bebê é ampliado e ele começa a reconhecer certas características essenciais do jogo.

Compreendendo a brincadeira nessa perspectiva, como algo que não é inato, mas apreendido por meio das relações que os sujeitos estabelecem com o outro no meio em que está inserido. Cabe a nós, professores nos questionarmos: Como a brincadeira está presente nas instituições de Educação Infantil? Os espaços e tempos são organizados de forma a oportunizar que as crianças brinquem e ampliem seu repertório de brincadeiras?

A brincadeira é parte integrante da vida social. De acordo com Vygotsky (1987; 1994) a atividade criadora é inerente aos seres humanos, inseridos na cultura. Segundo o mesmo autor, a brincadeira, é produto de um tipo de impulso criativo que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações, provenientes de elementos extraídos da realidade, sendo mediadas pelos sujeitos com quem o sujeito se relaciona. *“O brincar preenche as necessidades da criança e entende o termo necessidade, não como necessidades física, mas uma motivação intrínseca do ser humano como [...] tudo aquilo que é motivo para ação. (VIGOTSKY, 2005, p. 54). Assim, quando brinca, a atenção da criança esta centrada na atividade em si e não em seus resultados e efeitos.*

A legislação vem corroborar a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e colocá-la no centro do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam:

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

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

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

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

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

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

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

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas

manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

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

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências

(BRASIL/CNE/CEB, 2009)

Através da brincadeira é possível descobrir, os limites do corpo, afinar a afetividade e lidar com sentimentos como alegrias e frustrações. Quanto mais objetos brinquedos e objetos do cotidiano estiverem acessíveis para ampliar a brincadeira maior será a possibilidade de criar. Assim, a brincadeira deve ser pensada, discutida e valorizada, na prática pedagógica na educação infantil, como linguagem e produção cultural da criança.

Diante do exposto, é fundamental que o/a professor/a planeje intencionalmente a organização do tempo, do espaço, dos brinquedos e outros materiais, de forma a oportunizar uma maior interação entre as crianças, para provocar a fantasia e a imaginação e ampliar o repertório de brincadeiras das mesmas.

4.2.1. Alguns modos de atuação do professor que podem contribuir para ampliar o brincar infantil

Organizar tempos espaços e materiais para que o brincar se constitua numa atividade significativa, diversificada e provocadora de imaginação e da fantasia;

Organizar espaços e tempos para que os bebês brinquem com crianças de diferentes idades e com os professores;

Participar das brincadeiras organizadas pelas crianças observando atentamente auxiliando-as sempre que houver necessidade;

Possibilitar o acesso das crianças permanentemente à brinquedos e materiais diversos tais como músicas, filmes, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras;

Valorizar os modos como as crianças organizam os brinquedos, materiais, objetos, espaços e considerá-los nos arranjos dos espaços de modo que permitam a elas escolherem, experimentarem e estruturarem suas brincadeiras, mesmo sem a presença direta dos adultos;

Respeitar o tempo necessário à produção e organização das brincadeiras das crianças. Em caso de interrupção da brincadeira, assegurar às crianças sua retomada e continuidade, procurando manter e respeitar a organização dos espaços realizados pelas crianças;

Garantir, às crianças com necessidades especiais, a acessibilidade a espaços, materiais, objetos, brinquedos, de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras;

Observar e registrar as experiências de faz-de-conta das crianças e sempre que possível, compartilhar com elas e suas famílias os registros das explorações, descobertas e brincadeiras das crianças;

Ter uma postura que evidencie valorização, interesse e respeito pelas experiências lúdicas e brincadeiras das crianças.

Nossas crianças têm direito à brincadeira

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol.
As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (MEC/SEB, 2009)



Victor- Pré-Escolar- EEB Dr. Paulo Carneiro-Santiago

4.3. AS CEM EXISTEM...

4.3.1 As diferentes linguagens das crianças no cotidiano da Educação Infantil



CEI Gato de Botas – Ribeirão de Pescaria Brava

Ao contrário, as cem existem

*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 lhe separam 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.*

(Lóris Mallaguzzi)

A palavra linguagem é um termo bastante utilizado entre os profissionais da educação infantil. É comum ouvirmos professores ou lermos na produção teórica desse campo, que as crianças se expressam através de “cem linguagens”. Esse termo remete à metáfora criada pelo educador italiano Lóris Mallaguzzi (1999, p.V) que buscou sensibilizar os adultos sobre as potencialidades comunicativas e expressivas das crianças.

Mas, o que é linguagem? Que implicações a afirmação “as crianças tem cem linguagens”, traz para a organização cotidiana da Educação Infantil? O que seriam as “cem linguagens” das crianças? Como podemos pensar práticas pedagógicas que contemplem as diferentes linguagens?

A linguagem está relacionada diretamente com a capacidade do ser humano em criar símbolos. A linguagem humana simboliza, dá sentido e significado ao mundo que nos rodeia. É ela que possibilita ao homem a expressão e comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos. Desta forma, as linguagens são imprescindíveis para a construção e compartilhamento de significados no coletivo, nas relações que permeiam nossa vida.

A criança constrói suas linguagens, a partir das interações que vivencia em seu meio social. Ao nascer, o bebê é recebido e acolhido no mundo pelos adultos e outras crianças que se expressam e se comunicam com ele. O grito, o choro, o movimento são as primeiras ações do bebê. Na interação com os outros, sentidos e significados vão sendo construídos, transformando essas ações em linguagem. Por exemplo, quando o bebê chora e o adulto, atribui esse choro a fome e oferece-lhe uma mamadeira, ele interpreta e dá sentido ao choro do bebê. Nesse ato, o adulto significa o choro como uma linguagem, ou seja, como uma forma de expressão e comunicação com os outros.

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. (HOYUELLOS, 2004, p. 123).

A educação infantil, como primeiro espaço de educação coletiva do ser humano, tem o compromisso de inserir a criança no mundo da cultura. Nesse sentido, é fundamental que esses espaços favoreçam as trocas interpessoais e as múltiplas linguagens das crianças. Quanto mais variadas forem as interações das crianças com as linguagens, maiores suas possibilidades de construir conhecimentos sobre o mundo que a cerca.

O poema das cem linguagens remete à uma concepção de criança como sujeito potente de linguagem desde seu nascimento. No encontro com o mundo, na e pelas linguagens ela vai aprendendo e ressignificando suas experiências. “Como expressão de “integridade” da criança, esse poema retrata as cem possibilidades da infância. Cem como infinito.” (HOYUELOS). Essas reflexões nos levam a perguntar: Por que diante de tantas potências, muitas vezes, silenciemos as diversas formas de expressão e comunicação das crianças? É possível pensar uma prática pedagógica com crianças pequenas em que “a ciência e a imaginação”, “a razão e o sonho” sejam “coisas que estejam juntas”?

A linguagem está estritamente relacionada a imaginação e a capacidade humana de inventar, pensar, criar ideias, fantasiar, sonhar... Mas, ainda encontramos em nossa sociedade, assim como nos contextos de Educação Infantil, a forte ideia, por exemplo, de que a imaginação não é tão importante para os processos de constituição do humano. Não percebemos as inúmeras relações entre imaginação, apropriação e produção de conhecimentos. Segundo Vygotsky (2009, p. 14) “a imaginação é a base de toda atividade criadora (...) todo o mundo da cultura, é produto da criação e da imaginação humana”. Dito de outra forma, não há produção artística, científica ou técnica que não passem necessariamente pelo imaginário, pelos processos criativos, pelo sensível. O encontro das crianças “com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência.” (Brasil 2009)

Em nosso dia-a-dia com as crianças, costumamos separar a “hora de brincar” da hora de “educar” onde acabamos associando o cuidar apenas aos cuidados biológicos – comer, dormir, banhar – e simplificamos o educar à elaboração de “trabalhinhos” geralmente, realizado em folhas, com estruturas padronizadas que pouco ampliam os repertórios imaginativos e as linguagens.

Pensar um espaço de educação para a infância, exige de nós um olhar atento em direção aquilo que o mundo infantil nos apresenta. Demanda que percebamos o modo como as crianças comunicam suas vontades, seus anseios, suas conquistas, enfim, sua forma de estar no mundo em relação com os outros. É preciso respeitar, reconhecer e valorar sua forma

singular de ler o mundo. Isso requer de nós, olhares atentos e uma escuta sensível para a criança, os encontros, as relações, as experiências...

Reconhecer a linguagem como algo fundamental na organização de práticas pedagógicas, implica oferecer – em termos de organização de tempos, espaços e linguagens – a ampliação das experiências das crianças, através das **interações sociais, da brincadeira** e das **mais variadas formas de linguagem** e contextos comunicativos. Pois é nas e pelas linguagens que as crianças “compreendem o mundo e produzem mundos: expressam sensações, ideias, sentimentos e compartilham as produções pessoais com os demais, constroem a vida coletiva”. (BRASIL 2009)

Para compreender o mundo e expressá-lo aos outros é preciso conhecer e se apropriar de sistemas simbólicos, expressivos, científicos e tecnológicos já anteriormente organizados na cultura.

Música, canto, desenho, pintura, escultura,
expressão corporal, leitura, escrita, cinema,
história em quadrinho, poesia, gestos,
danças, mímica, informática, relações espaciais,
matemática, dramática (e depois cem, cem, cem...)
modos de pensar, expressar, compreende,
experienciar o mundo

É necessário destacar que as linguagens são aprendidas nas ações vivenciadas pelas crianças e são marcadas pela imprevisibilidade, provisoriedade e simultaneidade. Por exemplo, na ação de desenhar a criança experimenta movimentos, produz traços, constrói imagens e ao mesmo tempo ri, fala, anda, canta. Nas brincadeiras de roda, a criança explora as possibilidades expressivas de seu movimento, ao mesmo tempo em que brinca com as palavras. Assim, **as linguagens não podem ser tomadas de modo isolado, linear ou disciplinar.**

É preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximas das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar (...) (Barbosa, MEC 2009, p. 48).

A seguir serão apresentadas algumas possibilidades para pensar o trabalho com criança na Educação Infantil, que busque ampliar as diferentes linguagens. **A intenção é**

apresentar subsídios, com base nos documentos legais nacionais, **que permitam aos professores não apenas pautarem, mas interrogarem suas opções no planejamento de propostas pedagógicas para crianças**. Fica então o convite para ler, dialogar, questionar e lançar outros olhares e proposições sobre um trabalho que considere e valorize as múltiplas formas de expressão humana, ou seja, as diferentes linguagens.

PARA PENSAR E CONVERSAR COM SEU GRUPO...

O que mais chama sua atenção nas linguagens das crianças com as quais você trabalha?

Quais as oportunidades que você tem criado para que as crianças possam expor suas ideias e compartilhar suas experiências por meio das diferentes linguagens?

4.4. AS LINGUAGENS DA ARTE E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

*“Crianças, éramos pintor, modelador, botânico,
escultor, arquiteto, caçador, explorador.*

E o que aconteceu com tudo isso?”

(BACHELARD, 1991)



CEI Pica Pau Amarelo – Farol de Santa Marta

A criança ao atribuir significado ao seu entorno, constrói conhecimentos sobre o mundo, produz cultura e relaciona-se com produção artístico-cultural que é parte do patrimônio cultural da humanidade. Reconhecer a expressão e criação de meninos e meninas é compreender a importância da autoria em seu processo criador. No entanto, pintar, desenhar, colar, esculpir, modelar, construir não é um dom ou um talento que recebemos ao nascer, mas são atividades que exigem conhecimentos da ordem sensível e inteligível. Para que as crianças produzam nas linguagens da arte é preciso que elas tenham experiências significativas com ela. Dessa forma, torna-se necessário que a educação infantil seja um espaço que considere, incentive, cultive e expanda as produções culturais locais e globais.

Ouvir diferentes estilos musicais, observar quadros de diversos pintores, ouvir e recitar poesias, brincar com os instrumentos e materialidades da linguagem artística- cultural, são práticas que ampliam o repertório das crianças, tornando-as capazes de apreciar, cada vez mais e melhor, as diferentes manifestações artísticas. É preciso lembrar, que é nas relações que as crianças estabelecem com as materialidades e com as *linguagens plásticas* (desenho, pintura, escultura, colagem, construção) que o processo expressivo e criativo se constitui. Nesse percurso, uma mediação comprometida, ética e sensível dos adultos é fundamental!

Sabemos que é função do professor que trabalha na educação infantil, ampliar as experiências estéticas, os repertórios artístico-culturais, e as vivências lúdicas das crianças. Mas como podemos fazer isso? De que maneira podemos alargar nossa formação cultural e contribuir com a ampliação do repertório das crianças?

Quando o (a) professor (a) se interessa por experiências estéticas, ele amplia seus próprios repertórios e conseqüentemente constrói subsídios para mediar seu trabalho junto aos pequenos. Ninguém pode dar ao outro aquilo que não tem ou que não conhece. Por isso é preciso abrir-se ao novo, à escuta, ao olhar e aos movimentos sensíveis...

*“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)

(disponível no site www.fpessoa.com.br)

A experiência estética nos toca, nos marca, nos afeta profundamente, nos deixa diferente... Você se lembra de algum filme que lhe emocionou? Ou uma determinada música que marcou sua história? Um cheiro, um aroma, um sabor que você guarde de forma especial na memória? Essas são experiências estéticas vividas por você! Para ampliarmos ainda mais nosso repertório, é necessário desacostumar o olhar, nos deixar tocar pela sensibilidade e retomar a capacidade de maravilhar-se e encantar-se com o mundo.

Para começar, que tal acompanharmos a programação artístico-cultural da cidade e desfrutarmos da riqueza cultural e beleza natural da nossa terra. Passear no centro da cidade observando as construções tombadas pelo Patrimônio Histórico Nacional. Visitar o farol de Santa Marta e apreciar a visão de todo litoral lagunense. Beber água fresquinha na Fonte da

Carioca acompanhada de suas muitas histórias e contos populares. Finalizar um dia de trabalho, apreciando o pôr-do-sol nas Docas, às margens da encantada Lagoa de Santo Antônio dos Anjos. Sugerimos ainda, ir ao cinema, freqüentar museus, ler livros de arte, literatura e poesia, ouvir músicas, assistir espetáculos de dança.

O professor é o agente que oferece e oportuniza espaços de apropriação e produção artístico-cultural para as crianças, é importante que este(a) profissional tenha oportunidades de ver filmes, ler bons livros, ouvir músicas etc., ampliando significativamente seu acervo cultural.

Quando o professor se interessa por experiências estéticas e amplia seus próprios repertórios ele poderá contribuir para a ampliação dos repertórios das crianças. É fundamental, lembrarmos que assim, como para nós adultos, as linguagens da arte e as experiências estéticas, são dotadas de sentido, para as crianças não é diferente. Por isso é preciso, garantir a autonomia e a livre expressão das crianças em suas produções. Isso implica reconhecer a especificidade infantil, legitimar seus saberes, suas diferentes formas de expressão e comunicação com e no mundo.

“Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não encontra graça em si mesmo. (...) Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito, repetindo todos os dias o mesmo trajeto (...). Morre lentamente quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece ou não responde quando lhe indagam algo que sabe. Evitemos a morte em doses suaves, recordando que estar vivo exige um esforço muito maior do que o simples fato de respirar (...).

(Pablo Neruda)

A organização de situações no cotidiano da educação infantil, com excessivo direcionamento do adulto, podem limitar as possibilidades do exercício da autonomia e criatividade da criança. Por exemplo, quando todos cantam a mesma música e fazem os mesmos gestos ensinados pelo adulto, quando todos colorem os desenhos mimeografados, quando os bebês pintam com tinta e os adultos direcionam sua produção para apenas carimbos de mãos e dedos. **Para a ampliação das linguagens da arte, é preciso que as crianças tenham possibilidade de criar e construir seus percursos de autoria e criação.**

Ressaltamos que é preciso garantir às crianças um percurso na Educação Infantil no qual as experiências sensíveis, os encontros com a beleza dentro e fora da esfera das artes, façam parte de sua rotina e estejam situados no planejamento.

4.4.1. A casa, a montanha. Duas nuvens no céu, E um sol a sorrir no papel...

O desenho da criança é uma narrativa visual. Quando desenha, ela estabelece relações com suas memórias sensações, experiências em diálogo contínuo com sua imaginação. Sol que sorri, relógio falante, casa sem portas e janelas... Um transbordamento de brincadeiras expressivas de meninos e meninas. **Cada desenho é único, singular e por isso possui valor em si mesmo.**

Diante disso cabe questionarmos: Que sentidos são atribuídos aos desenhos das crianças na Educação Infantil? Quais os materiais e em que tempos-espacos as crianças desenham? Que tipo de vivencias com desenho tem sido priorizadas na Educação Infantil? Com que finalidade vêm sendo empregadas?

As crianças nos primeiros anos de vida observam suas manipulações, imprimem traços e marcas no papel. Seus rabiscos e pinturas são produzidos pelo prazer do encontro com o novo, com a novidade de experimentar materiais pelas primeiras vezes. Um pouco mais tarde, as crianças percebem que o desenho pode ser uma forma de representação. Marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário.

*“Precisei de toda uma existência para aprender
a desenhar como as crianças”.*

(Pablo Picasso)

Olhar para as crianças no ato de desenhar, observar suas ações, se há uma cor favorita, um tipo de traço que lhe é peculiar, um jeito próprio de ocupação da folha etc. É a forma que o professor tem de conhecer cada vez mais e melhor seus desenhos. O que interessa nas expressões visuais criadas por crianças pequenas é sua marca pessoal, seu jeito único e singular de se expressar. Mas como podemos proceder de modo a favorecer e valorizar a expressão das crianças e assegurar sua autoria?

4.4.2. Ações que podem auxiliar o professor no trabalho com as linguagens da arte

Disponibilizar diversos suportes materiais para as produções das crianças; Oportunizando desenhos, pinturas, colagens em suportes pequenos (como caixinhas de fósforo) ou grandes (como muros, chão);

Explorar a transparência com vidros, plásticos, embalagens plásticas, água e a opacidade, a luz, a sombra e as diferentes cores;

Disponibilizar materiais variados, em quantidade e qualidade suficientes colocando-os ao alcance das crianças;

Conversar com as crianças sobre as histórias presentes em suas produções;

Valorizar as produções das crianças fixando-as nas portas, janelas e paredes da instituição. Lembrar que as crianças são pequenas, seus trabalhos devem estar à altura de seus próprios olhos;

Planejar momentos para que as crianças possam expressar-se com liberdade desenhando, colando, pintando, esculpindo o que quiserem e quando quiserem;

Organizar rodas de apreciação e discussão sobre as produções das crianças compartilhando ideias e sugestões;

Propiciar as crianças oportunidades para a apreciação da natureza, de objetos, de obras artísticas, passeios nos arredores da instituição, visita a museus, parques, exposições diversas;

Oportunizar as crianças participarem de oficinas que permitam a exploração de diferentes materiais respeitando a combinação e iniciativa das próprias crianças.

4.4.3. Pensando a arte: Educação Infantil Para além do simples fazer

Mais importante do que “ensinar” arte e suas muitas técnicas nas creches, pré-escolas e escolas é pensar as formas de organização do espaço, as propostas, as oportunidades de apropriação e ampliação de repertórios oferecidos às crianças, assim como as condições existentes nas instituições. BRASIL, 2006, p.45

No que tange as artes visuais o objetivo das creches e pré-escolas é se estruturar na ideia de que as crianças possam se expressar, desenhando, pintando ou modelando, sem bloqueios, a partir de suas necessidades e desejos, acessando diferentes códigos estéticos da natureza e de diferentes culturas. Para que as instituições educativas possam ser espaços

de múltiplas linguagens é preciso proporcionar o acesso á criança com uma ampla variedade de materiais respeitados suas necessidades, desejos, seu tempo de criação e, especialmente, seu produto como uma linguagem visual autoral e singular.

Desta forma, mais do que proporcionar o ensino de técnicas de pintura, recorte, colagem ou modelagem, trabalhar com as linguagens da arte, implica em garantir as crianças tempos, espaços e vivencias que agucem o olhar, a escuta e movimentos sensíveis e ampliem seus acervos de imagens, sons, cores e movimentos. A Educação Infantil precisa ser um espaço privilegiado de desenvolvimento da imaginação, de apropriação e produção culturais de crianças e adultos.

Organizar um espaço com acesso a livros, imagens, filmes, fotografias, cenários naturais, pinturas, colagens, esculturas, formas arquitetônicas e desenhos diversos. Lembre-se que quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação e mais elementos elas terão para enriquecerem suas próprias produções. Segue abaixo algumas questões que podem, na reflexão coletiva, ajudar na construção de outros indicativos para o trabalho com as linguagens da arte.

- Os pincéis, rolinhos e espumas para pintura, a argila e os materiais recicláveis estão armazenados, separados e limpos adequadamente? Estão visíveis e ao alcance das crianças?
- Apresentamos espaços apropriados onde as crianças podem deixar suas produções acabadas e inacabadas de modo que possam retornar a elas em outro momento ou dia?
- Há possibilidades materiais, espaciais e temporais para que no parque as crianças possam desenhar, pintar, modelar e construir suas produções?
- Há espaços adequados para os livros de história, álbum de imagens, álbuns de fotografias, cartões postais, livros de arte, livros de literatura infantil, revistas, calendários com imagens diversas, etc. de modo que todas as crianças tenham acesso sem o auxílio direto dos adultos?
- Temos frequentemente promovido encontros das crianças com artistas da cidade, da região, assim como com as obras destes? Visitas a museus, exposições, feiras e apresentações artísticas que ocorrem na cidade?

- As crianças têm acesso a: canetas hidrocor, pincéis atômicos e para retroprojeter, giz de cera, giz pastel, lápis, grafite, crayon, carvão, tesouras, lápis de cor, cola, tintas do tipo guache de boa qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda da instituição e das crianças, recebendo atenção e manutenção ao longo do período letivo?
- Estamos conseguindo disponibilizar as crianças DVDs com repertórios imagéticos e sonoros, assim como com conteúdos diversos daqueles anunciados pelas grandes corporações da indústria cultural voltada ao público infantil e que facilmente elas têm acesso em ambientes familiares?

4.5. MÚSICA, DANÇA, TEATRO: O GESTO E O “MOVIMENTAR-SE HUMANO” COMO LINGUAGEM



CEI Irmã Vera – Ponta das Pedras

*“Quando alguém especial nos olha,
nós nos sentimos tocados.
Se pegamos na mão da pessoa
amada, nosso coração dispara
e nosso corpo entra em festa.
Há sons que fazem arrepiar o
nosso corpo.
Há medos que nos fazem tremer.”*

(Bartolomeu Campos de Queirós)

Desde o nascimento as crianças entram em contato com os sons e movimentos do mundo e de seu próprio corpo. Por meio da linguagem sonora e corporal elas expressam intenções comunicativas, atuam e significam o mundo em que vivem. Quando pegamos o bebê no colo, ninamos, damos banho, alimentamos, fazemos caretas, gestos, sons, brincadeiras de esconder e achar, estamos oferecendo condições para que eles se apropriem de linguagens. A partir das práticas cotidianas oportunizamos as crianças significar o mundo e se apropriarem do repertório da cultura sonora e corporal no qual estão inseridas.

O movimento faz parte do brincar das crianças. Um brincar que vai revelando e construindo as suas identidades culturais e corpóreas. Com o corpo a criança estabelece contato com o que está ao seu redor. Sendo assim, para descobrir o mundo que a envolve, ela mexe, arrasta, rola, engatinha, anda, corre, dança, canta, gira, salta... Este é o movimento! Movimento de busca, de encontros, desencontros e descobertas...

Ao longo da história, a música, o teatro, as brincadeiras, as danças, os jogos e outras práticas foram introduzidos em instituições educativas, como forma de controle e a disciplina das crianças. Crianças sentadas, filas para entrar e sair, hora para beber água ou ir ao banheiro. Separação entre corpo e mente e entre razão e emoção. Produziu-se assim, uma relação em que o corpo e sua expressividade foram totalmente desconsiderados como fonte de prazer, cultura e aprendizagem. Mas, e hoje, como é a relação com o corpo nas escolas? O movimento tem sido valorizado como expressão da subjetividade da criança? Como a expressão do movimento tem sido tratada no cotidiano de nossas instituições?

A música, a dança, o teatro são linguagens que precisam ser apropriadas pela Educação Infantil em sua potencialidade para expressão do corpo, dos movimentos e dos gestos das crianças. Algumas vezes, a música, por exemplo, é utilizada no cotidiano da educação para controle do corpo como sentar, ficar em silêncio ou lavar as mãos e comer o lanche. Assim é preciso refletirmos: Nesses momentos, será que há expressão por parte das crianças?

Música é linguagem, é expressão, é sentimento que reflete a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, da comunidade, das culturas e das religiões em seu processo sócio-histórico (BRITO 2003. p. 28). As músicas, a dança, o teatro e outras manifestações culturais constituem ricas formas de experimentação do mundo, de compartilhamento corporal de conhecimentos, memórias, valores...

Ao reconhecer as danças, as músicas, o gesto, enfim o “movimentar-se humano” como construções sociais, devemos incluí-las de modo intencional no cotidiano da escola. Mas é preciso critérios na escolha do repertório, pois algumas danças e músicas que entram nas creches, pré-escolas, por vezes, têm um apelo erótico e estimulam o consumo. A educação infantil como espaço de ampliação de repertório cultural e da criação da autoria infantil,

precisa refletir, questionar práticas pedagógicas que muito pouco oferecem às crianças. O espaço da instituição coletiva de educação precisa ser um local de valorização e conhecimento de danças, ritmos e outras formas de expressão que estão presentes nas diferentes regiões de nosso país e que, muitas vezes, são esquecidas e desvalorizadas.



- Que educação corporal temos realizado com as crianças? Como temos reconhecido, tratado e possibilitado a expressão de seus corpos e a construção de sua corporeidade?
- Como temos organizado nossas salas? Temos possibilitado o movimento e a livre expressão das crianças?
- Como os movimentos, que se expressam em gestos, teatro, músicas, danças etc., têm sido tratados no cotidiano? Eles têm se manifestado enquanto componente cultural e como linguagem?
- Quais são as músicas e sonoridades mais frequentes no cotidiano das crianças na instituição? Por quê? A quem e para que servem? São músicas e momentos que pendem mais para disciplinar comportamentos e gestos infantis ou para a fruição musical?
- Temos comumente ouvido e cantado músicas com nossas crianças, diversificando ritmos, gêneros, épocas e culturas? Temos-lhes oportunizado conhecer, explorar diferentes instrumentos musicais?
- Organizamos com as crianças cantinhos sonoros e/ou caixas musicais (com instrumentos musicais, brinquedos sonoros, elementos da natureza como conchas, objetos de uso cotidiano etc.)? Os reorganizamos periodicamente?
- Temos registrado as canções que as crianças cantam, inventam com ou sem a nossa intervenção direta? Escutamos e avaliamos estas produções com as crianças?
- Realizamos com as crianças contos musicados, onde elas são convidadas a intervir improvisando sons de acordo com a situação narrada?
- Convidamos nossas crianças a descobrirem, brincarem e criarem sons com o corpo?

- Os acalantos, as rodas e brincadeiras cantadas são constantes em nosso cotidiano com as crianças e entre elas? Há sempre uma renovação neste repertório?
- Escutamos e realizamos **pesquisas** com nossas crianças sobre as músicas e danças? Promovemos o encontro das crianças e suas famílias com músicos e cantores da nossa comunidade, da nossa cidade e de diferentes faixas etárias e gêneros musicais?
- Oportunizamos a todas as crianças o contato com a natureza, a exploração e descoberta dos sons nela presentes, seus ritmos e seus contextos?
- Construimos instrumentos musicais com as crianças, buscando sempre a diversidade e a qualidade nos materiais oferecidos?
- Levamos nossas crianças a conhecer e explorar os sons e o movimento em diversos espaços dentro e fora da instituição? Planejamos estas saídas considerando as demandas das crianças com necessidades especiais?
- Buscamos adaptar espaços, tempos e materiais para que as crianças com necessidades especiais possam explorar e sentir seu corpo de diferentes formas?

4.5.1. *Algumas orientações para contribuir com prática pedagógica*

- Pesquisar e elaborar um acervo rico de danças, textos, imagens, músicas e ritmos para disponibilizar as crianças;
- Convidar as crianças para fazer entrevistas, conversar com as pessoas do bairro, resgatar as músicas, as danças e as histórias da comunidade onde vivem;
- Ampliar o repertório musical e possibilidade de movimentos com as crianças compartilhando com elas danças, músicas e ritmos variados;
- Possibilitar as crianças espaços e tempos para inventarem movimentos, gestos, jeitos diferentes de dançar, encenar, representar e se movimentar;
- Incentivar que as crianças criem suas próprias técnicas e maneiras de dançar, expressar, produzir ritmos e sons;
- Disponibilizar para as crianças, como também organizar para elas, espaços para jogos teatrais com lençóis, tecidos e lenços com tamanhos, texturas e cores diversas;
- Organizar espaços com maquiagem, espelhos, cabides com roupas, chapéus, acessórios diversos para as crianças brincarem, dramatizarem e encenarem;

- Explorar com elas a comunicação somente através da expressão corporal; brincar de estátua; imitar animais, pessoas; inventar uma nova dança; criar um personagem; dançar, encenar, brincar em cenários criados com inspiração em culturas diversas.

4.6. ENTRE PALAVRAS, HISTÓRIAS, TRAVA-LÍNGUAS E POEMAS: A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA



CEI Pequeno Príncipe – Cabeçuda

“Não sinto o mesmo gosto nas palavras:

“oiseau” e “pássaro”.

Embora elas tenham o mesmo sentido.

Será pelo gosto que vem de mãe? Da língua mãe?

Seria porque eu não tenha amor pela língua De Flaubert?

(Faço este registro

Porque tenho a estupefação

De não sentir com a mesma riqueza as

Palavras “oiseau” e “pássaro”)

Penso que seja porque a palavra “pássaro” em

mim repercute a infância

E “oiseau” não repercute.

*Penso que a palavra “pássaro” carrega até hoje
nela o menino que ia de tarde pra
debaixo das árvores que não tinha “oiseau”
Só tinha pássaros.
É o que me ocorre sobre língua mãe”.*
(Manoel de Barros)

A linguagem oral desde muito cedo, faz parte da vida das crianças. Desde que nascem os adultos que as cercam falam perto delas, sobre elas e com elas. Na medida em que as crianças participam de situações comunicativas com diversos parceiros, elas ampliam seus repertórios e vivenciam diferentes situações de interação social.

Vygotsky (1984), coloca que a linguagem oral e outras formas de linguagem – os gestos e o jogo simbólico; as imagens e o desenho; as cantigas ou canções – que constituem o simbólico, o imaginário e o emocional da criança pequena fazem parte do desenvolvimento necessário anterior à construção da linguagem escrita.

As crianças descobrem a linguagem escrita muito antes de aprenderem a ler e escrever, como também elaboram hipóteses sobre como ela “funciona” (Ferreiro e Teberosky, 1985). O desejo de compreender e se apropriar do sistema de escrita está relacionado a presença constante da escrita nas experiências cotidianas das crianças. As informações escritas contidas nas placas de trânsito, outdoors, logomarcas, rótulos, embalagens e tantas outras ressaltam a forte presença dessa linguagem em nossa cultura.

A discussão sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil relacionado à linguagem escrita são permeadas por dúvidas e inquietações. São frequentes indagações como: é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita com grupos de crianças menores de cinco anos? Como deve ser o trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da leitura e da escrita na educação infantil? É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita para todos os grupos de crianças que compõem a educação infantil?

É função da Educação Infantil assegurar o direito das crianças de manter contato com os escritos presentes em sua cultura. Entretanto, esse contato não deve ocorrer pela criação de contextos didáticos artificiais, que visam antecipar as aprendizagens específicas da escola de ensino fundamental, mas em situações que tornem significativos os diferentes usos e funções da leitura e escrita.

Nesse sentido, no trabalho com a linguagem escrita na educação infantil é fundamental proporcionar a criança o acesso a diferentes materiais gráficos e escritos, não somente nos

momentos dirigidos pelos adultos. A garantia de espaços, tempos é fundamental para assegurar a elas suportes diversificados e de qualidade para serem utilizados na construção de situações significativas onde: falar, manusear livros - revistas, gibis, catálogos, folhetos, jornais, etc. - ler, desenhar, descobrir os traçados de letras, números, palavras e frases sejam modos de brincar.

(...) o **desafio da** educação infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. (BRITTO, 2005)

Considerando que o processo de aprendizagem da leitura ou escrita, inicia-se com a vivência da criança em situações significativas, quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar e interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente mais ela será incluída na cultura letrada. Por exemplo, consultar placas de sinalização, um catálogo para achar um endereço, ler jornal para se informar sobre os acontecimentos, ler uma receita para fazer um bolo, anotar um recado, fazer uma lista para não se esquecer de algo, escrever uma carta para se comunicar com alguém que está distante, redigir um aviso para informar as pessoas sobre algum imprevisto, ou mesmo se deliciar com histórias ou poesias.

Mesmo as crianças pequenas, que ainda não decodificam a leitura, levantam hipóteses sobre “o que está escrito”. Você já teve oportunidade de observar as crianças com as quais trabalha “lendo” um livro, mesmo sem decodificar o texto? Já observou as crianças nas brincadeiras de “casinha” fazendo de conta que estão lendo uma receita de bolo enquanto o confeccionam? Ou fazendo de conta que escrevem um bilhete para alguém?

Essas situações evidenciam que, se as crianças participam de práticas de leitura e de escrita mesmo que não saibam codificar ou decodificar. A partir de práticas sociais de leitura e escrita no seu contexto, as crianças descobrem sobre a linguagem antes de aprenderem o sistema de representação dessa língua. Na vivência dessas situações, mediada por outros sujeitos letrados, as crianças vão também se apropriando desse sistema.

Algumas indicações feitas por Vygotsky:

- que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela;
 - que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa;
 - que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar;
 - que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.
- (MELLO, 2005)

A aprendizagem dessa linguagem pressupõe, inicialmente, a aquisição de sistemas simbólicos que possibilitam às crianças compartilhar os significados de sua cultura. Assim, a utilização das múltiplas linguagens, como a fala, os gestos, os desenhos, as brincadeiras de faz-de-conta antecedem e contribuem para que elas compreendam que as marcas gráficas da linguagem escrita também produzem significados.

Nesse sentido, o trabalho em torno da linguagem escrita na educação infantil deve priorizar a construção da autonomia da criança, na perspectiva da exploração do mundo físico e social. É preciso que a criança compreenda e amplie a cultura na qual está imersa, por meio do brincar, das linguagens oral, corporal, visual e musical, que, juntamente com a linguagem escrita e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura.

As possibilidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem são determinadas pelo tipo de experiência, pela qualidade das interações que estabelecem, bem como por uma ação intencional, a partir daí, é preciso caminhar no sentido de lhes possibilitar esse acesso de forma significativa.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

(Carlos Drummond de Andrade)

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo.” (BRASIL, 2009) Essa diretriz nos faz pensar que a linguagem escrita, bem como as demais linguagens, não podem ser vistas de maneira isolada, precisando ser tratadas no contexto de cuidado/educação e levando em conta a integridade da criança.

O que pensa o conjunto de professores que atuam nas instituições de Educação Infantil de Laguna, sobre os processos de apropriação e criação da linguagem oral e escrita entre as crianças pequenas? **Qual é a sua palavra sobre esta temática?** Saber qual é a compreensão do grupo sobre esta temática – assim como nas demais linguagens – é fundamental para pensarmos, discutirmos, ampliarmos nossas leituras, questionamentos e propostas pedagógicas envolvendo a linguagem oral e escrita no cotidiano das crianças em creches e pré-escolas.

4.6.1. O trabalho com as linguagens oral e escrita pode envolver, dentre outras ações do professor:

- Escutar e observar as crianças, falar-lhes de modo não infantilizado ou estereotipado;
- Dialogar com as crianças, promovendo situações de comunicação entre as crianças e entre essas e os adultos;
- Construir narrativas para as crianças pequeninhas das ações cotidianas (por exemplo, a troca de fraldas, o banho, a alimentação, o acalanto no momento do sono, uma brincadeira, etc.);
- Organizar, incluindo sempre que possível as crianças, espaços de brincadeira e materiais de leitura, escrita de modo as crianças possam ter acesso durante diversos momentos no cotidiano de recursos, como: caneta, lápis, blocos de anotações, papéis de diferentes cores, texturas, tamanhos, cadernos, jornais, catálogos, entre outros.
- Planejar e organizar contextos em que a escrita apareça de modo significativo nos usos no cotidiano, como por exemplo: cartas, bilhetes, blogs, e-mails, recadinhos, receitas, criação de livros etc. possibilitando que as crianças vivenciem, percebam a escrita nos seus diferentes usos e funções sociais, ampliando assim seus horizontes comunicativos;
- Contar e ouvir diariamente histórias de diferentes gêneros e culturas: dos livros, as inventadas pelas próprias crianças em diferentes tempos e espaços (salas, corredor, refeitório, parque, pátio etc.);

- Propiciar as crianças a escuta e criação de jogos orais de palavras, parlendas, adivinhas, prosas, poemas e trava-línguas;
- Contar histórias de diferentes formas utilizando retroprojetor, fantoches, dedoches, teatro de sombras etc.;
- Criar oportunidades de uso do nome próprio da criança – leitura e escrita – para construir e marcar a sua identidade em seus pertences e suas produções, bem como, a leitura dos nomes dos amigos, amigas e adultos da instituição (e fora dela);
- Organizar contações de histórias envolvendo todas as crianças inseridas na instituição, podendo ser abertas à participação das famílias e a comunidade;

4.6.2. Um, dois, três, cem linguagens outra vez... As experiências das crianças e as relações matemáticas

*O menino que brinca com pauzinhos de uma construção,
quantas _déias expressa no decorrer de uma brincadeira?*

Quanto leva para construir uma estrutura?

Quantas medidas são feitas até encaixá-los?

Quantos significados são atribuídos aos pauzinhos?

Que pauzinhos são escolhidos? Os mais leves? Os menores?

Os compridos? Como negocia a troca com outras crianças?

O menino ordena várias vezes os pauzinhos até construir uma ponte.

O objetivo dele era construir a ponte?

Ou a ponte foi surgindo na medida em que foi ordenando os pauzinhos?

(Gianni Rodari)



EEB Prof^a. Elizabeth Ulyssea Arantes – Portinho

As noções matemáticas estão presentes na vida das crianças desde muito cedo. Em seu cotidiano ouvem e falam sobre números, comparam, agrupam, separam, ordenam, resolvem pequenos problemas envolvendo as operações, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos, exploram e comparam diferentes tamanhos, percorrem diferentes espaços e distâncias etc.

É preciso pensar os processos de aprendizagem dessa área de conhecimento na Educação Infantil, como um direito das crianças de se apropriarem, brincarem e construir significados com seus códigos. É importante ressaltar que isso não significa, por exemplo, momentos de exercícios repetitivos de traçado numéricos; ligar os pontos para no final “aparecer” um numeral, uma letra ou um desenho. Mas, como ensinar e aprender matemática na educação infantil?

O ponto de partida é considerar os conhecimentos matemáticos que as crianças já possuem. Eles resultam de diferentes experiências vividas pelas crianças, fazem parte de seu cotidiano e por isso, devem ser considerados pelos adultos. Dessa forma, “as situações pedagógicas precisam ser criteriosamente planejadas, a fim de remeterem aos conhecimentos prévio das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios e estratégias no que se refere as noções matemáticas” (BRASIL, 2010 Consulta pública) Assim, é preciso propostas pedagógicas que ajudem as crianças a construir conceitos matemáticos e o pensamento lógico, nas quais os números e sua escrita, as figuras geométricas, a noção de conjunto, se façam presentes de forma significativa para elas.

A exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas se desenvolve a partir de experiências de: fazer perguntas, procurar soluções, experimentar, errar, analisar corrigir, estabelecer relações, comprovar.

Quando propomos situações que envolvam o conhecimento matemático por meio da resolução de problemas, as crianças poderão desenvolver sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar.

As crianças pequenas não construíram ainda o conceito de número, e não se pode ensinar a elas como fazê-lo. Este conceito vai sendo construído aos poucos em situações cotidianas em que as crianças realizam operações aritméticas: ao fazer cálculos para a compra de balas na venda, por exemplo, ao conferir o troco na compra de figurinhas na banca de jornal. A pré-escola deve, no entanto, oferecer às crianças pequenas situações em que elas possam pensar em questões que as levem progressivamente à construção desse conceito. Estas questões pertencem à Aritmética, que é a parte da Matemática que investiga as propriedades mais simples dos números inteiros e fracionários. O professor pode colocar as crianças em situações aritmetizáveis, onde elas façam quantificações (contar quantos elementos há numa determinada coleção), façam operações entre quantidades (como “maior do que”, “menor do que”, “igual a”) e realizem operações simples entre as quantidades (como adição, subtração, divisão e multiplicação). Cabe à pré-escola organizar atividades onde as crianças quantifiquem, registrem comparem, enfim, operem com as quantidades. É necessário conhecer o que cada criança já sabe, aquilo que ela já construiu em sua experiência aritmética prévia, anterior [...]. Partindo também da sua própria experiência aritmética, o professor pode localizar-se em relação à Aritmética enquanto objeto de conhecimento e verificar em que ponto da construção deste conhecimento as crianças estão” (PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA, 1994, p.60).

O encontro das crianças pequenas com a linguagem matemática e a lógica não acontece de forma fragmentada ou isolada. Ele acontece por meio de outras linguagens, tais como música, dança, artes, teatro, entre e diversas outras.

4.6.3. Sugestões significativas para oferecer e ampliar as condições da construção do conhecimento matemático

- Registrar, observar e brincar com as crianças nos ajudam a pensar, proposições que partam dos seus conhecimentos matemáticos prévios.
- Oportunizar a criança brincar com tangram, cubo mágico, quebra-cabeça, dados, adivinhações como “qual é o número” ampliam seu repertório;
- Investigar com as crianças para que serve e como funciona a balança existente no açougueiro, no posto de saúde, na padaria, na escola, no laboratório, no posto policial, aquela que temos em casa;
- Propor com diferentes materiais dispostos ao mesmo tempo a verificação de pesos e o registro deles numericamente e/ou por meio de desenhos e gráficos.
- Oportunizar atividades de culinária utilizando pesos e medidas. A receita de um bolo, por

exemplo, observando as medidas empregadas e seus códigos - duas xícaras de farinha, duas colheres de açúcar, etc. - ou estabelecer equivalências – “mais que” ou “menos que” são excelentes oportunidades para a utilização de diferentes unidades de medida.

- Propor as crianças situações problemas que envolvem unidades de medida cotidiano como, por exemplo: Quantos sapatos mede o parque? Em metros, qual seria a largura deste mesmo parque? Como podemos registrar estas medições? Qual a medida do meu corpo? E dos meus colegas?
- Observar, registrar, dialogar com as crianças sobre a simetria ou não dos objetos; “descobrir” com elas como criar desenhos com dois lados simétricos;
- Propor as crianças atividades de esconder e procurar objetos e outras que propiciem a resolução de problemas que envolvem conhecimentos espaciais: orientar-se por meio de um mapa da região, produzir instruções para ir de um lugar a outro, seguir as instruções elaboradas por outro, encontrar um objeto a partir de pistas orais ou escritas, etc.
- Oferecer as crianças pequenas situações que envolvam a exploração de diferentes espaços, tais como entrar e sair de túneis, caixas colocar e tirar objetos de sacolas, encher e esvaziar embalagens etc.
- Promover situações nas quais as crianças pensem um fato antes de executá-lo, pensar ações a fim de encontrar soluções para problemas relativos a diferentes espaços.
- Proporcionar situações que envolvam **construções com diferentes materiais** para explorar problemas relativos às relações entre objetos, espaço e objeto e movimento e espaço/objeto. a quantidade de materiais desafia as crianças a realizar construções maiores e a explorar possibilidades para construir. Por exemplo: oferecer blocos de diferentes tipos, tamanhos e formatos: de madeira, caixas de papelão, blocos de espuma (ou outro material mais mole).
- Enriquecer as brincadeiras de faz de conta com materiais que contenham números escritos - notas e moedas, fitas métricas, embalagens de alimentos, propaganda de supermercado, agendas de telefone calculadoras etc.
- Pensar os espaços, tempos e materiais destinado à construção, por exemplo, uma mesa pode ser um bom espaço para construção com pequenos materiais, mas não será adequada quando se utiliza blocos maiores. A quantidade de materiais disponível também é importante para que as crianças possam concretizar um projeto.
- **Montar percursos e labirintos** para as crianças os percorrerem e explorarem o espaço de diferentes formas - agachados, se arrastando, rolando - por túneis, pontes ou corredores, de diferentes tamanhos, confeccionados com caixas grandes, caixotes, mesas, cordas, pneus e tábuas como planos inclinados, etc.
- **Explorar espaços maiores**, envolvendo tanto o espaço dentro da instituição como o de fora dela.
- Propor as crianças que desenhem "pedaços" dos espaços, por exemplo, a fachada de uma casa, o pátio da escola após promover a troca entre as crianças para que comentem as referências utilizadas em cada um dos desenhos, os diferentes pontos de

vista e como cada criança solucionou graficamente o problema.

- Explorar situações com números que fazem parte do cotidiano das crianças como preços, idades, datas, medidas, etc. As situações da rotina da Educação Infantil nas quais os números adquirem sentido também podem ser aproveitadas como um contexto de aprendizagem numérica. Por exemplo, as crianças podem ser as responsáveis em contar quantas crianças há na sala para informar a merendeira quantos irão lanche.
- Propor às crianças problemas que envolvam a **contagem de pequenas e de grandes grupos de objetos**, contar quantas garrafas de boliche derrubou a cada jogada, contar quantas bolinhas de gude cada equipe acertou num recipiente etc.



Amábile- Pré-Escolar EEB Vereador Jurandir Pereira dos Santos-Cigana

4.7. AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA

Dois Irmãos

A árvore grande, tinha um galho especial que era o balanço mais gostoso daquele quintal...O menino queria prá sempre, viver ali, naquela árvore, e convenceu à sua mãe, que ele, menino, era uma árvore também... Olha só o que ele tem: Ele tem raiz, dos cabelos...Ele tem maçãs, do rosto...E os olhos? Duas jabuticabas...Ah! Tem planta, do pé...E tem batata da perna...Menino engraçado esse...Fruto criança que amadurece,E que renova a natureza,

Enquanto cresce, cresce,cresce Menino!

(Lúcia Romeu)



CEI Tio Patinhas – Morro Grande

Questionar, formular hipóteses, investigar... São as perguntas que movem o mundo e não respostas. Pesquisar é uma característica do ser humano, a criança bem pequena olha, mexe, manipula, observa, explora quando cresce um pouco mais, começa a perguntar sobre tudo. Por que o céu é azul? Onde fica a cabeça e o rabo da minhoca? De onde vêm o rio? Essa curiosidade é fundamental para ela conhecer e compreender o mundo em que vive.

Para explorar e construir conhecimentos a criança se engaja em brincadeiras individuais ou coletivas, demonstrando curiosidades sobre o meio natural e social. Elas perguntam,

pesquisam, elaboraram hipóteses. Mas como nós professores, lidamos com sua curiosidade? Que relações temos propiciado às crianças com o meio natural e social em que vivem?

*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?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve? [...]*

(Paula Toller)

A construção de propostas pedagógicas **para** e **com** as crianças, precisa compreender e acolher a curiosidade e as experiências das crianças com os elementos da natureza. É fundamental considerar as formas próprias que elas têm de apreender e compreender o mundo, assim como o recriarem. É preciso, ao mesmo tempo em que lhes dispomos tempo e espaço para estar em contato com a água, a terra, o fogo ar, incentivá-las e desafiá-las a explorar a natureza. Nesse sentido, é fundamental oportunizar as crianças de sensibilizar seu olhar e ampliar seu repertório.

As cores, texturas, sons, cheiros, sabores do mundo – tanto da natureza, quanto dos bens culturais – é fundamental para que elas aprendam sobre o ambiente onde vivem. É uma oportunidade de sensibilizar o olhar e ampliar seu repertório. Chamar a atenção para as diferentes cores do céu, perguntar sobre os cheiros que encontramos na natureza, experimentar os sabores das frutas e legumes faz com que a criança aprenda sobre o mundo em que vive de forma prazerosa, divertida.

Eduardo Galeano (1940), poeta uruguaio escreveu certa vez sobre o impacto de um menino que avistou o mar pela primeira vez. Esse poema exemplifica a experiência estética que o contato com a natureza pode nos proporcionar...

Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!

(GALEANO, E. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 1997)

É interessante perceber que a nossa relação com a natureza também pode deflagrar experiências deste tipo. A natureza nos oferece seus sons, imagens, odores, sabores que nos encantam e emocionam. Assim como o menino que pede ao pai que o ajude a olhar a beleza do mar, as crianças com as quais trabalhamos esperam de nós que possamos ajudá-las a viver experiências de apreciação do que há de belo na natureza e também nas produções humanas. Nossa responsabilidade neste processo de “ajudar a olhar” é grande. Além de olhar, oportunizar a criança a ver, ouvir, mexer, sentir...

É papel do (a) professor (a) apoiar as curiosidades e descobertas das crianças, construir um espaço onde ela possa levantar questões, fazer sugestões e trazendo novos recursos para serem explorados.

Trabalhar nesta direção, envolve uma preocupação estética, ética, lúdica e uma profunda imersão no ambiente natural. Não podemos fazer projetos sobre animais, as plantas, a água, o bairro, a cidade sem nos re-ligarmos a natureza. Isso é muito mais do que desenhar árvores com todas as suas partes, citar animais aquáticos e terrestres! Significa explorar e sentir plenamente as árvores, descobri-las na interação com os animais, as casas, pessoas, ruas, colinas, florestas e rios que estão ao seu redor, que delas se alimentam ou usufruem da sua sombra para descanso, moradia ou brincadeiras. (OLIVEIRA 2009)

4.7.1. Alguns indicativos que podem contribuir para o professor pensar situações significativas das crianças com a natureza

Proporcionar as crianças vivenciar nas situações cotidianas práticas de cuidado com os elementos da natureza. Incorporar à organização do cotidiano experiências de semear, plantar, cuidar e colher alimentos e outros vegetais;

Criar situações que instiguem o engajamento das crianças em atividades que exijam observação, levantamento de hipóteses, comparação, comunicação e investigação. É importante fazer perguntas, ouvir as perguntas das crianças, formular novas questões, incentivar a curiosidade, a criatividade e a inventividade das crianças.

Promover excursões com as crianças para locais que retratam a cultura e natureza da cidade de Laguna, no sentido de ampliar seus repertórios imaginativos

Organizar o parque, assim como outros espaços externos da instituição com a participação das crianças, de maneira que possam vivenciar experiências lúdicas e artísticas com a luz e a sombra, com água da chuva, com o vento, com areia, etc.

Planejar situações que convidem as crianças perceberem os elementos e eventos da natureza, através da intencional visualização dos sinais das mudanças das estações, germinação e crescimento das plantas.

Explorar com as crianças possibilidades de utilização de materiais da natureza (arbustos bambus, pedras, troncos) para organizar áreas de brincadeiras.

Disponibilizar materiais como, panos, bambus, cordas, caixas, troncos de árvores, madeira, pedras, panos, para construção de estruturas que propiciem as crianças brincar e imaginar.

Convidar as famílias para participarem de oficinas para produção de brinquedos com materiais reciclados.

Oportunizar as crianças passeios que contemplem a diversidade, o encontro prazeroso com a natureza e valorização da cultura local.

Disponibilizar as crianças em diferentes espaços, recipientes com água para brincar e descobrir, e explorar esse elemento da natureza.

Proporcionar as crianças o contato e a exploração de diferentes tipos de solos e texturas (grama, areia fina, areia média, brita), diferentes tipos de flores e árvores.



Fabillaine-Pré-Escolar EEB Profª. Marilza Lory de Barros-Bentos

5. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETAR, IMAGINAR, SONHAR...

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!*

(Mario Quintana)



CEI Sonho Pequeno – Laranjeiras

Quando pensamos no planejamento, em especial no planejamento para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade, temos que aliar o conceito de criança à qualidade da prática pedagógica.

A concepção que o/a educador/a tem de criança, de infância, de educação infantil, de planejamento, incidem diretamente nas decisões sobre o trabalho a ser realizado e influenciam no modo como organiza as atividades, o tempo, o espaço da sala, os materiais a serem utilizados e a forma como agrupam as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/CNE/CEB, 2009)

Essa perspectiva, de reconhecer a criança como sujeito histórico, de direitos, completo em si mesmo, produtor e reproduzidor de cultura, ativa, que tem seu jeito próprio de viver e conhecer o mundo, que vivencia uma lógica diversa da do adulto, não concebe uma prática pedagógica adultocêntrica. Ou seja, diante dessa visão de criança, no momento do planejamento, o desafio que se coloca é o de transcender a prática pedagógica centrada no educador e trabalhar sua sensibilidade para uma aproximação com a criança, com seu ponto de vista, percebendo que, considerar a criança concreta significa também, compreender seu grupo social e cultural, sua família.

Mas... o que é planejar?

Para Ostetto (2000, p. 177),

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. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção...

A concepção apresentada pela autora traz à tona alguns questionamentos. Como organizar o planejamento? O que considerar nesse momento? Como e o que registrar? Como planejar as atividades, o espaço e o tempo de forma a não perder de vista essa criança ativa, criativa, capaz de produzir cultura, inquieta diante do mundo que se apresenta a ela? Em que direção seguir? Como organizar as rotinas, espaços e tempos para propiciar que as crianças se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e possam dar-lhes outros significados?

Apesar de que, nos últimos cinquenta anos, os estudos, pesquisas e debates sobre criança, infância e Educação Infantil tenham se ampliado de forma significativa, o que se percebe é que os questionamentos sobre o planejamento e a prática pedagógica dos/as educadores/as nas instituições de Educação Infantil, continuam os mesmos. E que, a organização da rotina, atividades, tempo e espaço, nas instituições, é definida basicamente por modelos de planejamento por listagem atividades, datas comemorativas, disciplinas, áreas de conhecimento, aspectos do desenvolvimento entre outras. O cotidiano é organizado de forma unificada para toda a instituição e os/as educadores/as muitas vezes tem que seguir o que é definido hierarquicamente, possibilitando apenas que os mesmos façam adaptações e adequações aos ritmos das crianças de sua turma.

Na última década, vários autores/as vêm apontando para a organização do planejamento por projetos. Mas antes de estarmos abordando essa possibilidade, acreditamos ser imprescindível fazer algumas reflexões sobre o currículo. É fundamental pensar e organizar um currículo que seja significativo para crianças e educadores. E o que é currículo quando tratamos da Educação Infantil?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL/CNE/CEB, 2009)

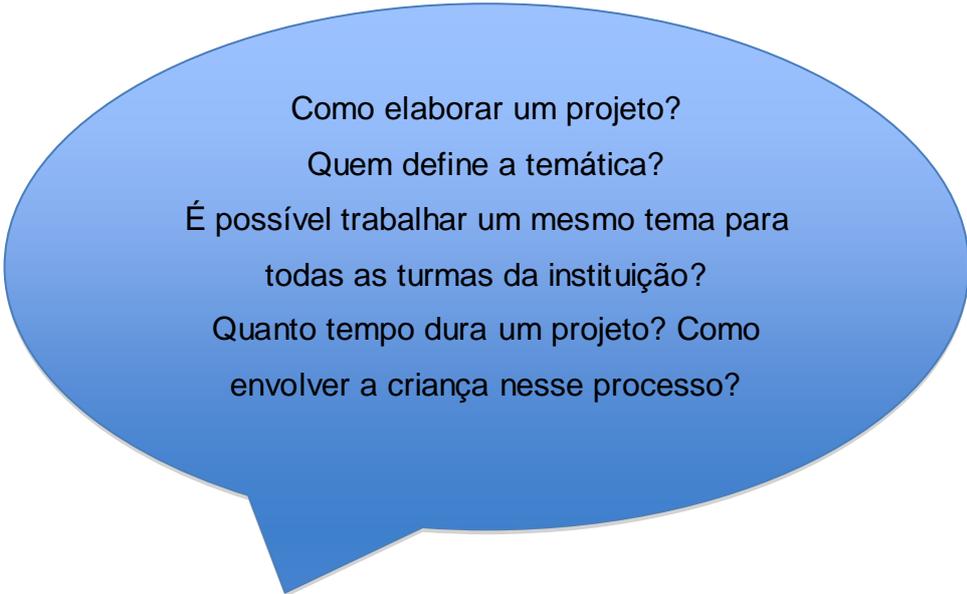
Mais adiante as Diretrizes afirmam:

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

Cabe aqui questionar como e se as instituições de Educação Infantil estão conseguindo efetivar tais objetivos, colocando na prática a concepção de currículo e de proposta pedagógica apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Como já nos referimos acima, a organização do planejamento por projetos vem se destacando e consideramos uma perspectiva viável na medida em que possibilita articulações significativas durante o processo.

Porém, educadores/as que já estão trabalhando com projetos apresentam muitos questionamentos demonstrando que, a segurança dos/as mesmos/as para colocar em prática a proposta, só será adquirida através de um trabalho coletivo e compartilhado entre todos os profissionais da instituição, bem como, por uma política de formação continuada de qualidade.



Como elaborar um projeto?
Quem define a temática?
É possível trabalhar um mesmo tema para todas as turmas da instituição?
Quanto tempo dura um projeto? Como envolver a criança nesse processo?

Pensar outros modos de organização do cotidiano pautada na concepção de criança que estamos discutindo e buscando uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades para todas as crianças, prevê pensar em uma lógica diferente da que foi construída historicamente e que está cristalizada nas rotinas das instituições.



Mas... Por que projetos?

Ostetto (2000, p. 196) afirma que “projeto traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições”.

E, para Barbosa e Horn (2008, p. 31):

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Barbosa e Horn (2008, p. 34), salientam ainda que:

Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças.

Outro aspecto bastante significativo é que, através dos projetos, conseguimos também trabalhar e articular os eixos norteadores fundamentais da prática pedagógica na Educação Infantil, as interações e a brincadeira.

Como podemos observar, se os projetos garantirem na prática, e não apenas nos registros sistematizados, as experiências significativas, as interações necessárias e a participação das crianças nas atividades propostas, caminharemos na perspectiva de efetivar os princípios expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É importante enfatizar que no trabalho com projetos não há modelo a ser seguido. É no cotidiano que as decisões são tomadas, pautadas *no* e *com* o grupo de crianças que se está trabalhando. É a partir de pistas que emergem no dia a dia do trabalho com as crianças que vamos elaborar o planejamento.

Garantir o planejamento intencional das atividades diárias na instituição de Educação Infantil é fundamental. Ao mesmo tempo, a flexibilidade do planejamento nos permite ousar, criar, fazer, refazer tantas vezes quantas forem necessárias, durante o percurso a ser trilhado. Porém, somente uma observação atenta e comprometida com as crianças possibilitará desvelar os desejos e necessidades do grupo.



Vitória- Pré-Escolar CEI Mickey Mouse - Caputera

6. OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO

A observação, o registro e a avaliação são subsídios indispensáveis para o planejamento e, portanto, instrumentos do trabalho do/a educador/a.

Através da observação atenta o/a educador/a terá base para organizar seu trabalho. Porém, somente o registro dessas observações permitirá a sistematização, a reflexão e a avaliação do percurso percorrido com as crianças.

Registrar permite contar e recontar o vivido pelo grupo. Dá visibilidade às nossas ações permitindo um retomar durante a caminhada. Além disso, o registro como documentação, garante que façamos uma reflexão sobre o trabalho, permitindo avaliar, reavaliar e redimensionar, compartilhar experiências e comunicar as descobertas e os desafios enfrentados no cotidiano com as crianças.

Para Gandini e Goldhaber (*in*: Gandini e Edwards, 2002, p.151):

A documentação não é [...] uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal.

A observação sistemática de cada criança e do grupo, do seu modo de ser e de viver no cotidiano das relações e das interações, exige do/a educador/a um exercício constante, pois, a prática de observar e, especialmente, a de registrar, não é valorizada em nossa formação profissional.

Sendo assim, a utilização de várias ferramentas é indispensável para garantir o registro de observações realizadas em muitos e diversificados momentos, por adultos e crianças.

Como ferramentas para o registro o/a educador/a pode utilizar:

- ✓ Anotações rápidas que posteriormente são reescritas de maneira mais extensa;
- ✓ Gravação em fitas cassete das vozes e das palavras das crianças ao interagirem entre si e com o educador;
- ✓ Registros fotográficos de diferentes momentos do cotidiano;
- ✓ Gravação em fitas de vídeo que mostrem as crianças e os educadores em atividade;
- ✓ Trabalhos das crianças e/ou fotografias dessas produções.

O processo da documentação pedagógica permite ampliar nosso olhar sobre o cotidiano com as crianças, avaliar os percursos individuais e coletivos, compartilhar com os colegas, construindo, assim, uma prática reflexiva, na perspectiva de crescimento profissional e de aprender em conjunto.



Maria Eduarda -Pré-Escolar EEB Elizabeth Ulysséa Arantes -Portinho

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização – implicações para a educação infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral Mello (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.23-40.
- CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.
- CUNHA, Susana Rangel V. da. (Org.) **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para reflexão e para a democracia. In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 189-207.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila e FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M.S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos – SP: Editora da UFSCar; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1999. p.67-97.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral Mello (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem escrita e o processo de alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 52, SP, 1985, p. 07-17.
- GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999. p.145-158
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. & EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octoedro. Associació de Mestres Rosa Sensat , 2006.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar...e brincar! Ah, tocar também!. In: CUNHA, Susana Rangel V. da. (Org.) **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001, p.59-92.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Educação da universidade Federal de Santa Catarina. V. 25, n. 1. jan/jun, 2007.p.83-104.

MURRAY, Roseana. **Casas**. 9. Ed. Formato, 2009.

MUSATTI, Tullia. Modalidade e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p: 189-201

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

_____.“Mas as crianças gostam”! ou, sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 41-60.

REGO, Lúcia L. B. **Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1995.

RICHTER, Sandra Regina S. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: 2002, p.75-80.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a prática educativa**: rotas de aprendizagem. Módulo 1, 2002.

TARDOS, Anna. La mano de La educadora. In: FALK, Judit. (org.) **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Ediciones Octaedro, Asociación de mestres e mestres Rosa. 2008. p. 59-68

TIRIBA, Lea. **Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/educacao_ambiental/educacao_infantil.pdf

_____. **Crianças, natureza e educação infantil**. Trabalho apresentado na 29 reunião Anped. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. M.G: 2006.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1991, p.119-134.

_____. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In: _____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 121-137

FARIAS. Vilson Francisco de. Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental. Florianópolis, 1998.

FARIAS, Vilson Francisco de. De Portugal ao sul do Brasil – 500 Anos – História, Cultura e Turismo. Florianópolis, 2001.

GURGACZ, Cirlei Maria. História de Santa Catarina: ensino fundamental. Balneário Camboriú, 2004.

CARRARO, Fernando. Geografia de Santa Catarina. São Paulo, 2008

<http://www.historiabrasileira.com/brasil-imperio/republica-juliana/>. Acesso em 04/05/2012.

<http://www.laguna.sc.gov.br/historia.php>. Acesso em 04/05/2012

ANEXOS

ANEXO I – Fotos de Capa



CEI PADRE AUGUSTINHO



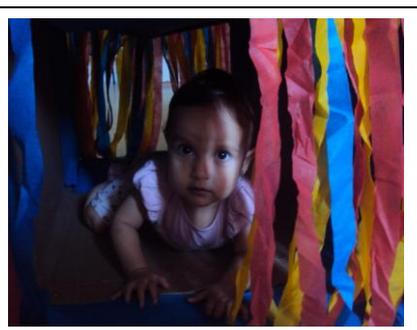
CEI PADRE AUGUSTINHO



CEI PEQUENO PRÍNCIPE



CEI PROF^ª. LAURENI VIEIRA DE SOUZA



CEI PROF^ª. LAURENI VIEIRA DE SOUZA



PRÉ-ESCOLAR EEF FRANCISCO Z. VIEIRA



PRÉ-ESCOLAR EEB COMANDANTE MOREIRA



CEI IRMÃ VERA

ANEXO II – Mostra Cultural da Educação Infantil da Rede Municipal

Iniciada em 2009 a Mostra Cultural da Educação Infantil tem como objetivo divulgar o trabalho que é realizado na Educação Infantil da Rede Municipal de Laguna.

Esse evento acontece sempre no final do segundo semestre, é realizado pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, com colaboração de toda a equipe, contando com a participação das crianças, professores e diretores dos 18 Centros de Educação Infantil e os Pré-Escolares das 22 Escolas da Rede Municipal de Ensino.

Na ocasião acontece a exposição dos trabalhos realizados durante o ano, apresentações musicais, teatro e danças das crianças e professores da Rede Municipal.

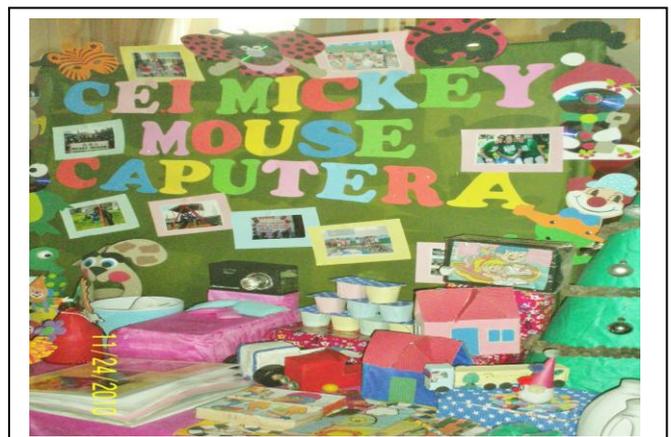
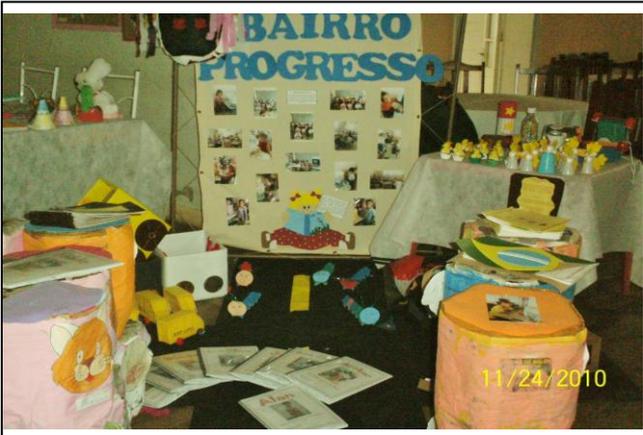
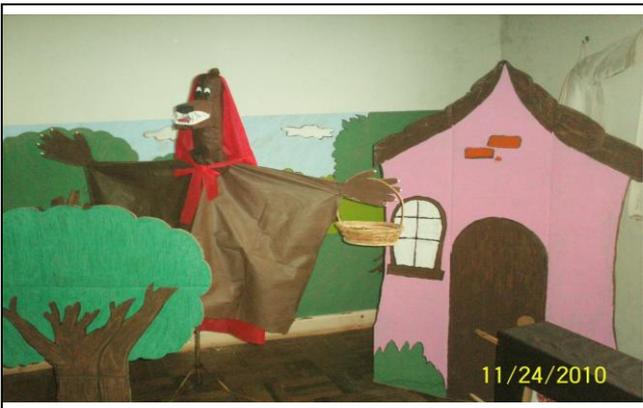
Na primeira Mostra realizada em 2009, foi lançado o Logo Oficial da Educação Infantil do município, com o slogan **Educar Brincando**, esse logo tem como objetivo padronizar tudo que for referente a Educação Infantil, desde documentos emitidos pelos Centros de Educação Infantil, pinturas de identificação e também o uniforme na Rede.



ANEXO III – 1ª Mostra Cultural da Educação Infantil da Rede Municipal 2009



ANEXO IV – 2ª Mostra Cultural da Educação Infantil da Rede Municipal 2010



ANEXO V – 3ª Mostra Cultural da Educação Infantil da Rede Municipal 2011

