



**PREFEITURA DE
PIRAQUARA**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRAQUARA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

**PIRAQUARA/ PR
(VERSÃO DEZEMBRO/2020)**

Prefeito

Marcus Maurício de Souza Tesserolli

Vice-Prefeito

Josimar Aparecido Knupp Froes

Secretária Municipal de Educação

Carla Juliane dos Santos Vilar

Direção Pedagógica

Luciney Pereira de Souza

Coordenação Pedagógica de Formação - Educação Infantil

Rubian Mara de Paula

Coordenação Pedagógica Itinerante - Educação Infantil

Angela Cristina de Arruda

Elenise Cordeiro

Juliana Ribeiro Cruzeta

Sônia Belão Simião

Integrantes do Grupo de Estudos da Educação Infantil

Ângela Cristina de Arruda

Ângela Müller

Daniele Batista Salgueiro Vergílio

Elenise Cordeiro

Elisabete Salomão Broda

Françoise Camargo Lejambre

Geanini Cordeiro Machado

Jociane Biscotto Darif

Juliana Ribeiro Cruzeta

Kamila Ribeiro

Kelin Jess Cruzeta Medeiros

Luciana dos Santos Alves

Marcia de Araújo Soares Calixto

Maria da Luz Borges Carvalho

Marli dos Santos Theodoro

Rubian Mara de Paula

Sandra Mara Kuchnir da Silva

Silvana Carraro

Sonia Belão Simião

Suzana Valéria Gonçalves dos Santos

Tatiana Bahr de Oliveira

Vivian Berno Stettler

Elaboração

Rubian Mara de Paula

Colaboração

- ✓ Marise Lecheta Venske - Campos de Experiências: Corpo, Gestos e Movimentos e Traços, Sons, Cores e Formas;
- ✓ Nádia Gaiofatto Gonçalves – Campo de Experiências: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações;
- ✓ Sandra Bozza - Campo de Experiências: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;
- ✓ Sandra Mara Kuchnir da Silva - Campo de Experiências: Corpo, Gestos e Movimentos.

Consultoria Geral

- ✓ Marynelma Camargo Garanhani

Revisão

- ✓ Sandra Bozza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
1. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INFANTIL.....	7
2. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PLANEJÁ-LAS E DESENVOLVÊ-LAS.....	15
3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	66
4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	72
4.1 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS - EO	72
4.2 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS - CG.....	76
4.3 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - TS.....	81
4.4 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - EF	89
4.5 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES - ET.....	99
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE	123

APRESENTAÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2000, p. 155).

A presente Proposta Curricular não constitui um currículo, mas orienta a sua construção e desenvolvimento em cada uma das instituições públicas de Educação Infantil do município de Piraquara, considerando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil¹ - DCNEI's 2009, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC² (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018).

Nessa Proposta o currículo da Educação Infantil é concebido como:

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Dessa maneira, o currículo corresponde a todas as práticas cotidianas de cada instituição, às formas de organização dos planejamentos didáticos, dos tempos em rotinas, dos espaços e ambientes, dos processos avaliativos, das interações que lá são vivenciadas, dos percursos de cada sujeito que lá está inserido. Essas práticas precisam ser intencionalmente e continuamente planejadas/desenvolvidas, sendo que as professoras³ assumem a atitude responsável e sensível de planejadoras e avaliadoras.

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram instituídas pelo Parecer da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009a) e pela Resolução Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009b), portanto, têm caráter normativo, função de lei.

² É importante considerar que, embora essa proposta curricular atenda às determinações da BNCC (BRASIL, 2017) e do RCP (PARANÁ, 2018), essas foram analisadas criticamente, bem como adaptadas ao contexto municipal.

³ O presente documento utilizará o termo professora para referir-se ao corpo docente das instituições de Educação Infantil. Nos últimos anos tem aumentado o número de homens no referido corpo

Para nortear esse processo, o presente documento apresenta e discute concepções, conceitos e dimensões fundamentais à construção, seleção e organização de práticas educativas⁴ na Educação Infantil. Tais proposições poderão fundamentar a prática docente, articuladas à formação profissional inicial e continuada, como também, ao Projeto Político-Pedagógico e aos documentos legais e oficiais. Nesse cenário, poderão nortear, principalmente, a prática sensível de acolher, ouvir, valorizar os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁵ da Educação Infantil do Município de Piraquara.

Ao fazer uma analogia à epígrafe que anuncia essa **Apresentação**, é possível afirmar que o currículo é construído, vivido e reconstruído na constante **caminhada**; só se faz um currículo fazendo-o, e cada **caminho** corresponde à uma experiência única, singular, embora seja feito no coletivo.

A Proposta, que ora apresentamos, foi construída coletivamente, ao longo dos anos de 2018 e 2019, com base em estudos, discussões e sugestões de um grupo de estudos composto por representantes de todas as instituições de Educação Infantil do Município de Piraquara, sendo que as produções do grupo também foram estudadas, discutidas e aprovadas por todas as professoras da rede municipal do referido Município. Esse processo foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e recebeu contribuição de professoras externas⁶.

É importante explicar que a intenção de organizar uma Proposta Curricular para a Educação Infantil, diferente da organização curricular própria para o Ensino

docente, mas este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres. (BRASIL, 2016).

⁴ O presente documento utilizará a expressão práticas educativas fundamentado nas DCNEI's 2009 para se referir a todas as ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, as quais articulam as experiências das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das mesmas, através das funções indissociáveis de educar e cuidar.

⁵ O presente documento utilizará as expressões bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fundamentado na BNCC (BRASIL, 2016), a fim de afirmar as especificidades biopsicológicas e culturais de cada um desses grupos etários. Em algumas situações, por questões relativas à escrita do texto, será empregado apenas o termo criança, mas o leitor deverá compreendê-la como o sujeito de 0 a 5 anos.

⁶ As professoras externas à secretaria que contribuíram com o processo de construção dessa Proposta Curricular são: profissionais da Rede Municipal de Ensino de Piraquara, as quais possuem formação em Arte e Educação Física, assim como experiência em processos de elaboração de propostas curriculares; profissionais que atuam na Universidade Federal do Paraná ou prestam serviços a mesma, por meio de um contrato que a Prefeitura Municipal de Piraquara possui com a referida instituição, que visa prestar assessoria técnico-pedagógica e realizar formação continuada dos profissionais da educação.

Fundamental, adequada às necessidades e especificidades das crianças pequenas, já existia no processo de elaboração da Proposta Curricular Municipal anterior a essa, em 2012 (PIRAQUARA, 2012). No entanto, naquela ocasião, não havia uma organização curricular própria para a Educação Infantil definida por documentos oficiais ou normativos, o que gerava dúvidas e incertezas entre os profissionais que participavam e conduziam o processo de elaboração. Assim, foi mantida a organização por áreas do conhecimento, mas, certamente, esse processo provocou inquietações e necessidades para que o documento viesse a ser discutido e reelaborado, o que foi motivado pela BNCC (BRASIL, 2017), a qual definiu que os Campos de Experiências constituem a organização curricular adequada a Educação Infantil.

A organização curricular por Campos de Experiências é nova no marco legal brasileiro e está “em processo de construção” (COELHO, 2020). Por isso, o presente documento precisa ser continuamente estudado, discutido, aprofundado e ampliado, ou seja, (re) construído e vivenciado na caminhada, sendo retocado pelo sonho de construir a escola infantil⁷ sensível e acolhedora, própria para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara está organizada da seguinte forma: inicialmente aborda os fundamentos teóricos que estruturam a construção da escola infantil; na sequência, orienta o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas na Educação Infantil; e, por fim, apresenta os Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

⁷ Esta Proposta Curricular utilizará o termo escola infantil fundamentada nos estudos de Barbosa e Horn (2001) e Horn (2011), os quais explicitam que sua organização acolhe, respeita e considera as especificidades das crianças pequenas. Portanto, essa escola não corresponde à organização própria do Ensino Fundamental ou de outras etapas e modalidades da Educação Básica. A escola infantil no município de Piraquara é denominada: Centro Municipal de Educação Infantil e oferta turmas de Infantil 0 (6 a 11 meses), Infantil I (1 ano a 1 e 11 meses), Infantil II (2 anos a 2 anos e 11 meses), Infantil III (3 anos a 3 anos e 11 meses), Infantil IV (4 anos a 4 anos e 11 meses) e Infantil V (5 anos a 5 anos e 11 meses). Vale explicar que o município se utiliza do corte etário para realização das matrículas, conforme definido pela Resolução Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009b).

1. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INFANTIL

[...] a nossa imagem da criança é rica de potencial, forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e às outras crianças. (MALAGUZZI, 1993, p. 10).

Na epígrafe, Loris Malaguzzi⁸ anuncia uma **criança** rica de potencial, forte, poderosa e competente, que se constitui nos processos coletivos, nas interações que estabelece com as próprias crianças e com os adultos, por meio de suas próprias formas de sentir, de pensar e agir. Sendo que, a centralidade de tais processos não está somente nos aspectos cognitivos, mas em diversos aspectos, tais como: afetivos, sociais, culturais, os quais não se opõem, mas se complementam.

Em síntese, a imagem da criança anunciada pelo educador italiano desafia a construção de uma proposta curricular para (re) pensar a organização da escola de Educação Infantil. Para isso, faz-se necessário buscar fundamentação teórico-prática em ciências que corroboram com essa concepção de criança apresentada, dentre elas a **Sociologia da Infância**⁹, que constitui os novos estudos sociais da criança e das infâncias.

Para a Sociologia da Infância, as crianças são concebidas como sujeitos histórico-sociais plenos, competentes, capazes de interpretar a sociedade, os outros,

⁸Loris Malaguzzi (1920 – 1994), pedagogo e educador italiano, foi o criador do projeto pedagógico das escolas da infância da cidade de Reggio Emilia, situada ao norte da Itália. Essas escolas públicas são reconhecidas mundialmente pelo projeto pedagógico que desenvolvem, o qual está centralizado na criança e fundamentado na Pedagogia da Escuta, teoria desenvolvida pelo referido educador, a partir do conceito de escuta construído por Paulo Freire. Para aprofundar, ler: Edwards; Gandini; Forman (1999; 2016) e Freire (1996).

⁹A Sociologia da Infância tem sua emergência a partir da década de 1990, com a publicação de relatórios relacionados à situação das crianças em vários países, pelo Centro Europeu das Nações Unidas, sediado em Viena, os quais foram editados sob orientação do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup. Assim, tais estudos se originam da preocupação social com as crianças, em decorrência dos conflitos e contradições a que essas estão expostas. (SARMENTO, 2013). Para Sarmiento (2010, p. 7), a Sociologia da Infância tem duplo objeto de estudo: “as crianças como actores sociais, nos seus modos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. Dessa forma, objetiva romper com o modo limitado que a infância foi pensada e dar visibilidade à criança. Durante a constituição desse campo de estudos, vários estudiosos deram suas contribuições e se destacaram, tais como: Alan Prout, Allison James, Berry Mayal, Cleopâtre Montandon, Jens Qvortrup, Leena Alanen, Manuel Sarmiento, Regine Sirota, Willian Corsaro, etc. Faz-se necessário aqui destacar os estudos pioneiros de Florestán Fernandes, o qual pode ser considerado o primeiro sociólogo da infância no Brasil. Para aprofundar, ler: Sarmiento (2005; 2013).

a si mesmas e tudo que as rodeia; bem como transformar, desconstruir e construir explicações, produzir conhecimentos e atuar de maneira própria nos contextos em que vivem (SARMENTO, 2005).

Nesse processo de apreensão e ressignificação dos mundos sociais e simbólicos, mediado pelas interações entre as próprias crianças e os adultos, as crianças produzem suas próprias e exclusivas experiências, saberes e fazeres da vida, valores e ideias, nos diversos espaços que atuam, mas, principalmente, naqueles vinculados à ludicidade e à brincadeira. Dessa maneira, imprimem suas próprias marcas na sociedade, constituindo as culturas infantis.

Como bem explica Barbosa (2014, p. 19):

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia.

Assim, as crianças participam ativamente da construção, transformação e atualização da categoria geracional **infância**, a qual é histórica e social, caracterizada por diversos fatores sociais e estruturais, que possuem interferência assíncrona, tais como: variações demográficas, relações econômicas, políticas públicas, dispositivos simbólicos, práticas sociais e estilos de vida. Da mesma maneira que a infância se transforma constantemente, pela entrada e saída de seus atores sociais - as crianças -, ela também é permanente, pois continua existindo, mesmo com o ingresso de novas crianças. (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010).

De acordo com Sarmiento (2005, p. 365 - 366)

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse

processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de criança e de adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Nessa perspectiva, não é possível se referir a infância como única e universal, mas a uma pluralidade de experiências de infâncias, diferentemente construídas, as quais exprimem diferenças individuais e culturais relativas à inserção de classe social, gênero, etnia e história.

A ênfase desses estudos não está no desenvolvimento individual e biológico da criança, tampouco a infância é concebida como uma fase biológica, preparatória à vida adulta, que demarca o início e o fim de um período de vida individual. Isso não significa descartar a especificidade biopsicológica das crianças, pois elas possuem características próprias em seu desenvolvimento, as quais as diferenciam das pessoas de outros grupos etários, e mobilizam cuidados dos adultos, como: proteção, segurança, alimentação, higiene, saúde, entre outros.

Para melhor compreender os processos de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, a presente proposta curricular recorre aos estudos da **Abordagem Histórico-Cultural** ou Tendência Sócio-Histórica¹⁰, a qual se constitui numa teoria qualitativa, interdisciplinar que busca estudar e compreender os processos de desenvolvimento do ser humano (FABRI, 2008). Dessa forma, essa abordagem pode se constituir num importante referencial para a organização de práticas educativas coerentes às especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

A Abordagem Histórico-Cultural defende o pressuposto de que todo sujeito, ao nascer, traz consigo um “suporte biológico” (OLIVEIRA, 1993), mas este se

¹⁰A abordagem Histórico-Cultural ou Concepção Sócio-Histórica é uma tendência psicológica que surgiu na então União Soviética, sobretudo, em Moscou, Leningrado (atual São Petersburgo) e Kharkov (na Ucrânia). Atualmente seus estudos e produções continuam sendo desenvolvidos e vêm sendo ampliados em vários países. Os principais representantes dessa teoria são: Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934), Alexis N. Leontiev (1903–1979) e Alexander R. Luria (1902–1977), os quais trabalharam juntos durante alguns anos e possuem vasta produção. Entretanto, cada um deles se especializou em determinado aspecto e, embora, haja uma convergência teórica entre suas produções, há, também, diferenciações, especificidades e originalidades. A Abordagem Histórico-Cultural está fundamentada na filosofia materialista Histórico-Dialética do alemão Karl Heinrich Marx (1818–1883) e nas contribuições de outras áreas científicas: psicologia, linguística, filosofia, antropologia, neurologia, pedagogia, fisiologia. (FABRI, 2008). Para aprofundar, ler: Fabri, 2008; Oliveira, 1993; Van Der Veer; Valsiner, 2009.

efetiva a partir das experiências, vivências e relações que estabelece com meio e com os demais seres humanos, em determinado contexto histórico, social e cultural. Assim, “o homem transforma-se de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Dessa forma, é possível afirmar que o suporte biológico é importante e necessário para o desenvolvimento humano, porém, a aprendizagem decorrente das interações com o meio físico, social e cultural é decisiva para o desenvolvimento das funções psicológicas elementares, tais como: ações reflexas, reações automáticas e associações simples, mas, sobretudo, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, as quais permitem: as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional.

Nessa abordagem, aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, porém, há uma unidade entre eles. A **aprendizagem** é entendida como um processo permanente, contínuo, cumulativo e gradativo da apropriação dos elementos culturais, informações, conhecimentos, atitudes, valores, etc, o qual promove o desenvolvimento. Já o **desenvolvimento** é concebido como um processo revolucionário, caracterizado por evolução e involução (avanços e retrocessos), que ocorre através de saltos qualitativos. Dessa forma, os sujeitos não estão programados desde sua concepção para ser de uma determinada maneira. O desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Vygotsky (1998, p. 118) o:

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; dessa sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Uma das características da aprendizagem é que esta ocorre por aproximações sucessivas, ou seja, a cada nova abordagem a respeito do objeto que

está sendo aprendido/estudado, o sujeito utiliza o que já conhecia a respeito do mesmo, o amplia, o nega e o supera, chegando a outro nível de conhecimento, mais elaborado e aprimorado, mas que com nova abordagem também será ampliado, negado e superado. Esse processo não é linear e pode ser comparado a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente.

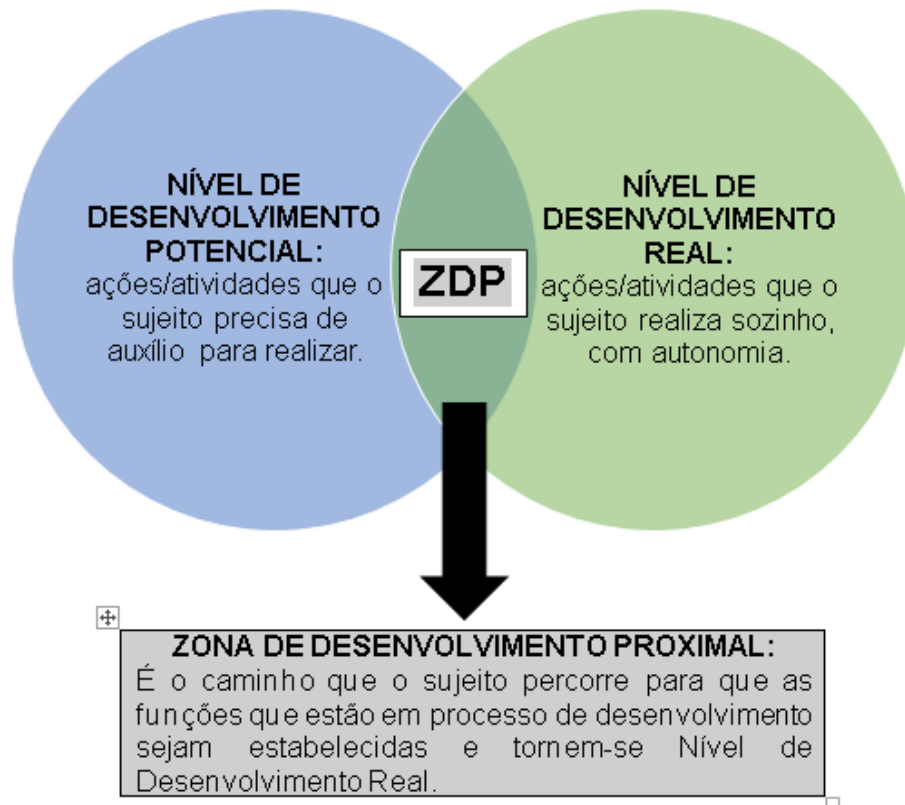
Na infância, esse processo ocorre de forma mais acelerada, devido à grande plasticidade¹¹ que o cérebro possui nesse momento da vida. Vale ressaltar que esta plasticidade de nada adianta se as crianças não tiverem oportunidades de interações sociais e **mediação**¹², bem como acesso a ambientes desafiadores.

A fim de melhor compreender como ocorre a aprendizagem, Vygotsky (1998) desenvolveu alguns conceitos fundamentais que devem ser apropriados pelas professoras, pois possibilitarão a elas entender melhor a importância do seu papel nesse processo. O referido autor explica que as ações/atividades que o sujeito realiza sozinho, com autonomia, se encontram no Nível de Desenvolvimento Real; as ações/atividades que o sujeito precisa de auxílio para realizar referem-se ao Nível de Desenvolvimento Potencial e a área que há entre aquilo que o sujeito realiza com autonomia e aquilo que precisa de auxílio para aprender, está situada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme demonstra a Figura 1:

¹¹ “Plasticidade é uma facilidade maior de estabelecer conexões entre as células nervosas comparativamente à idade adulta.” (LIMA, 2001, p. 6). De acordo com Lima (2005, p. 11), em períodos de maior plasticidade as aprendizagens ocorrem mais facilmente, isso não significa que pessoas com maior idade não tenham plasticidade e, conseqüentemente, não aprendam. A plasticidade não desaparece, mantém-se no sujeito adulto, embora seja menor do que na criança ou no jovem.

¹² O presente documento utiliza o termo *mediação* apoiado no conceito desenvolvido por Reuven Feuerstein, a partir dos estudos de Vygotsky. Assim, a mediação constitui a base teórica da ação consciente do professor e significa que esse profissional estará atuando entre o objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem, de forma a criar e desenvolver, intencionalmente, ações que oportunizem que a criança construa sua própria aprendizagem. Assim, a mediação prevê a superação do professor detentor e transmissor de conhecimento, o qual deve “provocar, incentivar, disparar e possibilitar [à criança] a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem.” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 71). Esse conceito de mediação está diretamente relacionado aos estudos desenvolvidos por Paulo Freire sobre a prática docente, principalmente em sua obra: *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Ao buscar referências nesse importante educador brasileiro, é imprescindível acrescentar ao conceito aqui adotado o ato de amor, o qual é compreendido como o desejo de que o outro aprenda e sinta prazer nisso; ter prazer em partilhar com o outro os seus percursos de aprendizagem; comprometer-se com sua causa. (FREIRE, 1981). Para aprofundar, ler: Freire (1981; 1996); Meier; Garcia (2007).

FIGURA 1 – NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO



FONTE: Elaborada a partir de VYGOTSKY (1998).

É na ZDP que devem ocorrer as mediações, tendo em vista transformar o que é nível de desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Dessa forma, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, poderá ser o nível de desenvolvimento real amanhã, dependendo de fatores externos, da competência do parceiro mais experiente, do grupo no qual está inserido, das ações propostas na Escola, pela forma como age a família. Ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Assim, as mediações que o adulto constrói com a criança permitem que esta se aproprie dos conceitos e ações que ainda não era capaz de realizar sozinha, internalizando o que foi primeiramente construído nas relações sociais. O que se estabelecia como uma potencialidade torna-se capacidade real de atuação do sujeito e, exponencialmente, ampliam-se os horizontes da zona de desenvolvimento potencial. Desse modo, a ZDP transforma-se num condutor para a atuação pedagógica. As crianças também são mediadoras, pois, quando estabelecem

interações entre crianças de sua própria faixa etária e de outras faixas etárias ou vivências diversas, trocam, ensinam e aprendem experiências, ideias e conhecimentos variados, certamente, diferentes daquelas mediadas pela professora.

É preciso saber que esse processo se inicia muito antes da criança ingressar na escola. Porém, essa instituição constitui-se num local privilegiado para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, já que é responsável por desenvolver práticas educativas intencionalmente planejadas que atendam às especificidades das mesmas.

Vale explicar que os estudos produzidos pela Sociologia da Infância e pela Abordagem Histórico-Cultural não se configuram como teorias pedagógicas, no entanto, contribuem com as mesmas, a fim de promover a construção de escolas que acolham e respeitem as infâncias e as crianças em suas especificidades, superando os modelos psicologizante e escolarizante preparatório para o Ensino Fundamental.

Para estruturar a escola dos e para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas faz-se necessário buscar fundamentação numa Pedagogia que tenha se dedicado a produzir estudos teórico-práticos que contribuam para a organização das práticas educativas específicas para esses sujeitos histórico-sociais, como: a **Pedagogia da Educação Infantil**. Isso não significa departamentalizar a Pedagogia, mas destacar e considerar as singularidades de cada etapa e/ou modalidade da Educação Básica. (ROCHA, 2001).

Rocha (2001) explica que a Pedagogia, historicamente, não contemplou suficientemente a especificidade da educação destinada às crianças pequenas, sendo que a ênfase de seus estudos sempre esteve voltada às etapas de ensino posteriores à Educação Infantil. A autora indica que é necessário considerar que há diferenças na organização de cada etapa da Educação Básica para, assim, afirmar suas singularidades. Para Rocha (2001, p.31):

a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num

espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade [...]. A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2001, p.31, grifos da autora).

A Pedagogia da Educação Infantil objetiva desconstruir práticas escolares centralizadas na transmissão de conhecimentos científicos previamente definidos, estáticos e desvinculados da realidade histórica, (social e cultural) nas quais o professor assume o papel de mero transmissor desses conhecimentos, com ênfase na atividade intelectual, repetição e memorização e a criança desempenha papel passivo, de simples receptor dos conhecimentos científicos.

Dessa maneira, a Pedagogia da Educação Infantil não pretende desconsiderar a importância e a necessidade do conhecimento, do ensino¹³, da aprendizagem e da atuação do professor. Mas, é preciso compreendê-los como parte e consequências das relações que as crianças estabelecem com o meio natural e social, com as demais crianças e com os adultos. Sendo que, a dimensão que esses elementos assumem coloca-os numa relação diretamente vinculada aos processos de constituição da criança pequena: das interações, brincadeiras, linguagens, experiências, movimento, arte, natureza, acolhimento, afeto, fantasia, imaginário, etc.

Nessa perspectiva, a escola infantil assume as funções de complementariedade relativas à educação e ao cuidado e tem como objeto as relações educativas-pedagógicas, expressas nas ações intencionais que envolvem as dimensões: cognitiva, expressiva, lúdica, afetiva, nutricional, etc. (ROCHA, 1998).

A Pedagogia da Educação Infantil está em processo de constituição desde, aproximadamente, o final da década de 1970, sendo que estudos que a compõem se ampliaram significativamente a partir da década de 1990. Há diversas pesquisadoras que produzem notórios e oportunos estudos teórico-práticos e contribuem para ampliação do campo, dentre elas: Ana Lucia Goulart de Farias, Carmen Maria Craidy, Eloisa Acires Candal Rocha, Fúlvia Rosemberg, Maria Carmem Barbosa Silveira, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria da Graça Horn, Maria Malta Campos, Monica Appezato Pinazza, Rita Coelho, Sônia Kramer, Tizuko

¹³ De acordo com Rocha (1998), o termo educar é mais amplo e mais adequado do que ensinar que, em geral, está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem das etapas e/ou modalidades de ensino posteriores à Educação Infantil.

Morchida Kishimoto e Zilma Moraes de Oliveira Ramos. No estado do Paraná, é importante mencionar os estudos de Angela Maria Scalabrim Coutinho, Catarina Moro, Gizele de Souza e Marynelma Camargo Garanhani.

Muitas dessas pesquisadoras contribuíram para a produção de documentos normativos e oficiais, tais como: publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC); das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI's 2009, instituídas pelo Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009a) e pela Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009b) e a primeira e a segunda versões da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2015; 2016).

2. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PLANEJÁ-LAS E DESENVOLVÊ-LAS

Nesse contexto, a Educação Infantil tem como finalidade promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral¹⁴ dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, através das práticas indissociáveis de **educar e cuidar**.

De acordo com as DCNEI's 2009:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer da professora ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009a, p. 10).

A fim de melhor compreender essa relação indissociada entre o educar e cuidar, pode-se analisar a prática de alimentação, conforme apresenta a Figura 2.

¹⁴ O termo desenvolvimento integral é utilizado, nesse documento, para referir-se ao processo de desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Esse termo está fundamentado no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas DCNEI's (BRASIL, 2009).

FIGURA 2 – PRÁTICAS INDISSOCIADAS DE EDUCAR E CUIDAR: A ALIMENTAÇÃO

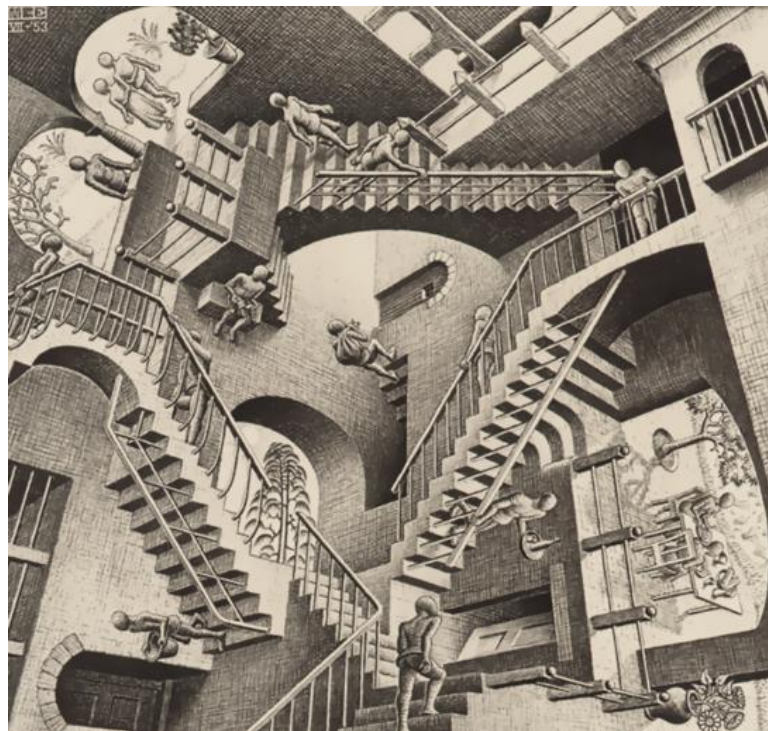
FONTE: CMEI Tia Ângela (2019).

A Figura 2 mobiliza a refletir que o cardápio, o preparo e o servimento são atentamente planejados e realizados, a fim de promover o desenvolvimento saudável das crianças. Há incentivo à ingestão de todos os alimentos, de maneira que a criança compreenda, gradativamente, a importância da alimentação saudável. O auto servimento auxilia a criança a aprender a servir-se com autonomia, avaliando a quantidade que irá consumir. A disponibilidade de utensílios (pratos de vidro, garfos e facas) contribui para que a criança aprenda, progressivamente, a utilizá-los e a organização dos espaços (mesas coletivas, com toalhas, em espaço limpo e organizado), favorece o entendimento de que o ato de se alimentar é um momento agradável, que não é destinado apenas à nutrição, mas ao encontro, a interação e as trocas.

A concretização das práticas indissociadas de educar e cuidar está atrelada à organização curricular que a subsidie e ofereça condições para tal. Nessa direção, o **currículo** está relacionado à vida cotidiana de cada instituição, aos seus modos de organização, às interações que são estabelecidas, às experiências que são promovidas e resultam na construção e apropriação de valores e conhecimentos, aos percursos dos sujeitos que lá estão situados. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016).

Barbosa e Oliveira (2016), ao abordarem a concepção de currículo da Educação Infantil, propõe uma analogia entre esta e a litografia¹⁵ Relatividade (1953), do artista plástico Maurits Cornelis Escher, apresentada na Figura 3.

FIGURA 3 – LITOGRAFIA RELATIVIDADE



FONTE: ESCHER (1953).

As múltiplas escadas que levam a vários lugares, possuem diversos começos, fins e recomeços, conforme os percursos realizados pelos sujeitos, retratadas na Figura 3 podem ser relacionadas a concepção de currículo aqui adotada. O currículo não é “um caminho linear, com início, meio e fim previamente definidos” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 26), mas uma construção dialógica de todos os envolvidos em seus contextos cotidianamente.

¹⁵ A litografia é um tipo de gravura que envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com um lápis gorduroso.

Conforme estabelecem DCNEI's 2009, 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 de crianças. (BRASIL, 2009b, art. 3º).

Desse modo, o currículo da Educação Infantil corresponde a todas as práticas educativas desenvolvidas na escola infantil, como exemplos: as práticas de alimentação, aos projetos pedagógicos desenvolvidos junto às crianças, as práticas de sono/descanso e as demais práticas de rotinas.

Na Figura 4 é possível visualizar uma prática do sono/descanso, que constitui o currículo.

FIGURA 4 – PRÁTICA EDUCATIVA DE SONO/REPOUSO



FONTE: Belmiro Valverde Jobim Castor (2019) e CMEI Ivone Martha Vilar (2019).

A Figura 4 revela a preparação do espaço-ambiente pela professora ao preocupar-se com a disposição dos colchões; oportuniza que cada criança identifique e pegue seus pertences de sono (travesseiro, coberta e objetos de apego, se necessário). Organiza um ambiente silencioso com pouco luminosidade e a ventilação adequada ao clima. As crianças deitam em posição invertida uma das outras e o sono poderá ser precedido de uma história, de uma canção de ninar ou de um cafuné. O despertar, também ocorre de forma afetiva: aumenta-se a luminosidade; diminui-se o silêncio pelas conversas entre as crianças que já acordaram; realiza-se uma contação de histórias; ofertam-se livros; propõem-se brincadeiras; oferta-se uma massagem; sempre respeitando aquelas crianças que precisam dormir um pouco mais. As crianças que não dormem também são respeitadas, sendo a elas oferecidas atividades mais tranquilas e a oportunidade de descanso.

A organização dos tempos em rotinas também constitui o currículo. As rotinas podem contemplar a oferta frequente de livros de literatura infantil, para que as crianças os manipulem, façam suas escolhas, observem as ilustrações, criem/contem suas próprias histórias, respeitem as escolhas dos colegas. Pode-se oferecer, ainda, riscantes e suportes variados, para que as crianças experimentem consistências, texturas, cores, traços e direções; explorem o desenho e desenvolvam a criatividade, como mostra a Figura 5.

FIGURA 5 – A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS EM ROTINAS



FONTE: CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2019); CMEI Nossa Senhora Aparecida (2018); Escola Municipal João Batista Salgueiro (2019); CMEI Ari Beraldin (2019); CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli (2019).

O currículo da Educação Infantil tem como eixos norteadores as **interações** e **brincadeiras**. As interações, entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, fazem com que o ser humano se constitua como sujeito, promovendo o aprendizado sobre si próprio, sobre os outros, sobre o mundo social e cultural. Já a brincadeira é uma das principais formas que a criança dispõe para aprender sobre os objetos à sua volta, sobre as pessoas, sobre as regras que regulam as relações entre as pessoas e de seu grupo, o papel que cada uma desempenha, as ações que podem ou não ser realizadas no meio social e cultural a que pertence.

A brincadeira oportuniza à criança a transformação dos conhecimentos que já possui em conhecimentos mais elaborados, porque permite a esta formar conceitos,

relacionar ideias, desenvolver a expressão oral e corporal, integrar-se ao seu meio social, analisando, comparando, nomeando, associando ideias e objetos. Assim, as interações e brincadeiras estão diretamente inter-relacionadas e promovem a constituição da criança como um sujeito singular.

Conforme explica o documento Brasil (2018, p. 7):

como um ser ativo desde o nascimento, as interações que a criança estabelece com parceiros diversos propiciam desenvolvimento e aprendizagens significativas. Assim, as crianças pequenas precisam ter muitas oportunidades para interagir com adultos e, em especial, com outras crianças e para manter uma comunicação face a face em seu cotidiano. Já a brincadeira é reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa. Os dois processos — as interações e a brincadeira — são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade. É com base nisso que todo o currículo se efetiva. (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa forma, as práticas educativas precisam promover interações e brincadeiras diárias entre as crianças do mesmo grupo etário e de outros grupos etários, assim como entre crianças e adultos. Devem ser levadas a interagir e brincar em grandes grupos, grupos menores, em duplas, trios, umas auxiliando às outras, em espaços diversos e com materiais variados.

As **interações** e **brincadeiras** são mediadas pelas diversas **linguagens**, que se constituem formas privilegiadas da criança se expressar, participar e se apropriar do mundo à sua maneira, assim, constroem a si mesmas, suas identidades e a cultura na qual estão inseridas.

Para Junqueira (2012, p. 17),

as linguagens estão no mundo e nós estamos nas linguagens, [...]: procure as crianças nas múltiplas e diferentes linguagens nas quais elas se produzem – e por elas são produzidas – e encontrará o que de mais significativo existe na vida de cada uma delas, em diferentes momentos da vida escolar, em seus processos e produções diversas – falas, gestualidade, brincadeiras, jogos, pintura, desenho, modelagem, escultura, recorte e colagem, música, literatura, culinária, classificações, seriações, quantificações, leitura e escrita, preferências, dificuldades, medos, organização, relacionamento com crianças e adultos, questionamentos, curiosidades, resolução de conflitos, relação com a natureza e espaço físico, e assim por diante. (JUNQUEIRA, 2012, p. 17)

Assim, às crianças precisam ser oportunizadas variadas possibilidades de experimentar, vivenciar e ampliar as diversas linguagens¹⁶: movimento, fala, desenho, pintura, modelagem, escultura, música, artes visuais, dança, brincadeira, imaginação, fantasia, jogo, escrita, leitura, literatura infantil, natureza, culinária, entre outras, as quais estão contempladas nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento deste documento.

Esta proposta curricular, também considera imprescindível, tomar a **natureza** como um eixo organizador das práticas pedagógicas das escolas infantis do município de Piraquara.

De acordo com Tiriba (2010), os processos provocados pela sociedade vinculada aos interesses do capital, tais como a urbanização, os avanços tecnológicos, as práticas consumistas, entre outros, distanciam os seres humanos da natureza, os quais passam a desvalorizá-la e a entender que todos os fenômenos naturais e os demais seres estão à sua disposição. As consequências desse distanciamento são evidenciadas nas práticas de poluição e destruição da natureza.

O distanciamento entre criança e a natureza tem, inclusive, ocasionado problemas de saúde e prejuízos ao desenvolvimento, tais como: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física, miopia e, ainda, o desconhecimento e a indiferença ao universo natural de que é parte. (BARROS, 2016).

Barros (2018) indica que pesquisas revelam que a relação criança - natureza pode ajudar a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a empatia, a escuta, o encantamento, a ética, a humildade, o senso de pertencimento, a capacidade de escolha, de tomar decisões, de resolver problemas, assim como da criança aprender sobre seu próprio corpo, que esse faz parte da natureza e precisa relacionar-se harmonicamente com os demais seres vivos e não vivos.

O respeito à natureza está vinculado à convivência, às relações afetivas e ao sentimento de pertencimento que o ser humano possui em relação a natureza.

Assim,

antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela,

¹⁶ Loris Malaguzzi utiliza-se da metáfora: as cem linguagens, para enfatizar que as linguagens das crianças são infinitas, bem como ressaltar a potência de todas elas. Sugere-se a leitura do poema: **Ao contrário, as cem existem**, disponível em Edwards; Gandini; Forman (1999).

vincular-se afetivamente. [...] precisa passar pela experiência direta, livre e ancorada no brincar, e que somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável. (BARROS, 2016, p.50).

Dessa forma, faz-se necessário, com urgência, religar a criança com a natureza, possibilitando:

- Promover a aprendizagem, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;
- Contribuir para a saúde física, mental, emocional e para o desenvolvimento integral da criança;
- Conhecer, conviver e aprender a preservar o próprio lugar de moradia que é riquíssimo em biodiversidade – o município de Piraquara¹⁷.

As riquezas naturais de Piraquara estão evidenciadas nas duas primeiras estrofes de seu hino e podem ser apreciadas na Figura 6:

Piraquara hospitaleira,
Cercada de verdes serras.
Quantas belezas tu encerras,
Nessa paisagem brasileira!

Os teus floridos recantos,
A formosa cercania,
Dão-nos amor e alegria,
Enchem noss'alma de encantos!
(PIRAQUARA, 2004, p. 53)

¹⁷ Piraquara, município que compõe a Região Metropolitana de Curitiba, possui posição geográfica privilegiada e diferenciada de outros municípios que circundam a capital. Caracteriza-se por ser uma região serrana, situada na Serra do Mar, uma área de preservação ambiental com fauna e flora ricas e raras, onde as maiores riquezas são: as nascentes do Rio Iguaçu, sendo que há mais de noventa nascentes de água pura que brotam no município e formam a bacia do Rio Iguaçu, que percorre 1.320 Km até Foz do Iguaçu, onde deságua nas deslumbrantes Cataratas; a Mata Atlântica, onde as Serras do Marumbi, do Emboque, da Farinha Seca e da Boa Vista constituem-se patrimônios naturais de Piraquara; os Mananciais da Serra, os quais possibilitam o abastecimento público de água de parte de Curitiba e Região Metropolitana, através de três grandes barragens. Por esses motivos, Piraquara é conhecida como Capital da Água. (PIRAQUARA, 1999; 2004).

FIGURA 6 – A NATUREZA E O MUNICÍPIO DE PIRAQUARA



FONTE: OLIVEIRA (2020); PARANÁ (2020); PIRAQUARA (2020).

Considerando a redução das áreas naturais nos espaços das cidades e das moradias, assim como o fato de que as crianças passam boa parte de seus dias em locais fechados e/ou nas escolas infantis, cabe a essas instituições promover, cotidianamente, a relação entre crianças e a natureza, de forma planejada e organizada em seus espaços e rotinas¹⁸.

Algumas escolas infantis não possuem espaços naturais amplos, mas isso não deve ser um impedimento para realização de experiências com a natureza. Além de organizar experiências possíveis de serem desenvolvidas no próprio espaço disponível, a instituição pode buscar alternativas em espaços comunitários, tais como: parques, praças, residências com gramados ou quintais e chácaras das famílias, funcionários ou vizinhas, gramados de igrejas, pontos turísticos, espaços naturais nas proximidades da instituição, entre outros.

Desse modo, rompe-se com a ideia de que a sala de referência ou de atividades¹⁹ é o único lugar de aprendizagens e se passa a “valorizar todo e

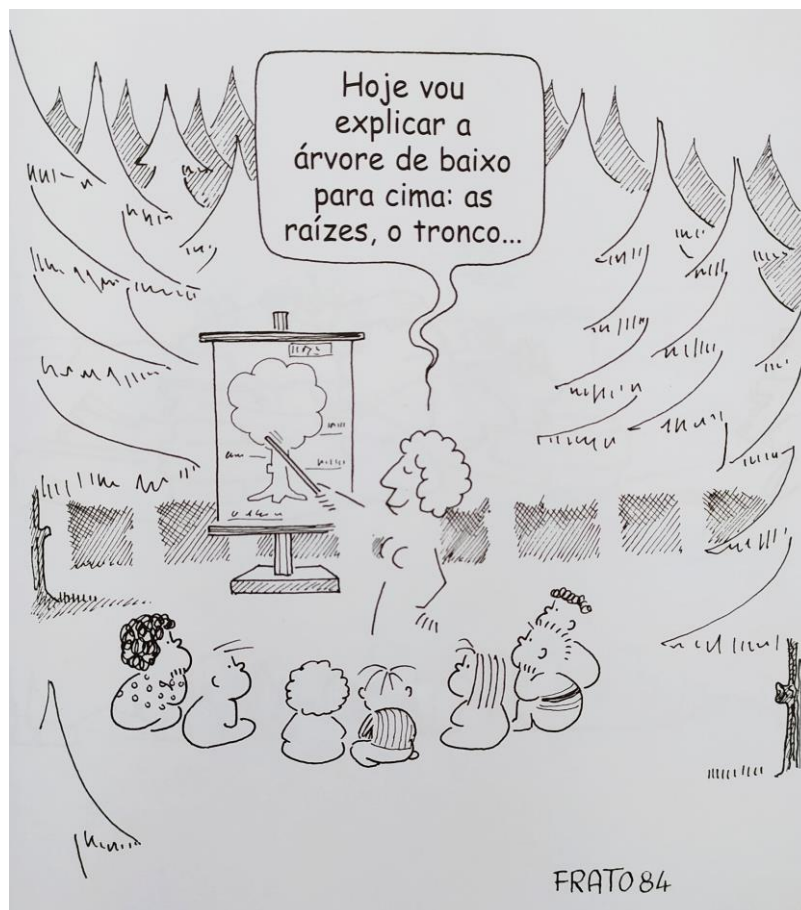
¹⁸ Na sequência deste documento será abordado especificamente sobre organização das rotinas e espaços.

¹⁹ A presente proposta curricular utilizará os termos sala de referência ou sala de atividades fundamentada em Horn (2017), para referir-se aos espaços físicos internos nos quais as professoras promovem o encontro dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e desenvolvem as

qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica”. (BARROS, 2016, p. 31).

Vale ressaltar que as práticas a serem desenvolvidas em espaços naturais devem possibilitar as crianças desenvolver as capacidades de: observar, sentir, investigar, problematizar e vivenciar experiências com os seres vivos e não vivos da natureza, sendo efetivamente participantes de todo o processo. Isso porque, não basta estar em espaços naturais e reproduzir práticas que distanciam e fragmentam a realidade, da criança e do conhecimento, remetendo às crianças papel passivo de meras expectadoras, tais como a apresentada e criticada no texto não-verbal A Escola da natureza, de autoria de Tonucci (2008), o qual está expresso na Figura 7 :

FIGURA 7 – A ESCOLA DA NATUREZA



FONTE: Retirado de TONUCCI (2008, p. 175)

práticas educativas, considerando que os termos salas de aula não são adequados a realidade da Educação Infantil.

Nesse contexto, é fundamental que as escolas infantis oportunizem diariamente práticas de sensibilização, problematização e experimentação²⁰, tais como:

- Observar a passagem do dia;
- Observar as mudanças climáticas que ocorrem ao longo dos dias, semanas e meses;
- Brincar com as sombras e com as possíveis formas criadas pelas nuvens;
- Brincar com água: banho de mangueira; banho de piscina; banho de bonecas e bonecos; misturas com terra, areia, argila, tintas; exploração com recipientes de diferentes tamanhos e formas; congelar e descongelar;
- Cultivar plantas diversas em jardins, hortas, floreiras ou vasos;
- Confeccionar terráreos, minhocários e composteiras;
- Observar os animais que frequentam os jardins, hortas, terráreos, minhocários;
- Ouvir os cantos dos pássaros e observar as suas características (cores, tamanhos, entre outras);
- Alimentar os pássaros que frequentam o espaço da instituição;
- Criar animais que são próprios de ambientes domésticos;
- Cultivar as árvores existentes e plantar novas;
- Explorar os cheiros e texturas de flores, folhas e plantas aromáticas;
- Brincar de pintar e fazer gravuras com folhas;
- Brincar de colorir a areia;
- Confeccionar tintas e pincéis com os elementos da natureza;
- Coletar flores, folhas, pedras, conchas, sementes;
- Criar esculturas e contextos com os elementos da natureza;
- Participar de piqueniques em gramados e/ou em sombra das árvores;
- Brincar nas árvores: subir, balançar-se;
- Preparar e degustar/consumir alimentos com ingredientes naturais;
- Separar e dar o destino adequado ao lixo;
- Reaproveitar alimentos naturais (partes que comumente não são utilizadas – folhas, caules) e objetos;
- Reduzir o consumo de materiais descartáveis;
- Refletir sobre o uso racional da água, da energia nas práticas diárias dentro da instituição;
- Preservar alguma área natural nas proximidades da instituição;
- Frequentar áreas naturais externas à instituição; entre outras.

²⁰ Para ampliar o repertório de práticas, sugere-se a leitura dos seguintes livros: Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar (PIORSKI, 2016), Atividades em Áreas Naturais (MENDONÇA, 2017), Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza (BARROS, 2018), Educando na Natureza (ZANON, 2018), Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias (TIRIBA, 2018) e o acesso ao Canal do Youtube: Ser criança é natural (<https://www.youtube.com/channel/UCLlqkEHioGH3EUcDM5cP42A>).

As práticas comumente desenvolvidas na sala de referência também podem passar a serem realizadas nos espaços naturais, tais como: contar/ouvir histórias embaixo da sombra de uma árvore, desenhar e pintar no gramado, entre outras.

Para tanto, faz-se necessário dialogar com as famílias e todos os educadores da escola infantil de maneira que superem seus receios relativos a possíveis sujeira e desorganização dos espaços, que as crianças venham a se machucar ou a adoecer. Pesquisas evidenciam “que o risco de infecção é menor em crianças que ficam mais tempo ao ar livre do que em salas de aula mal ventiladas, e que seu sistema imunológico é beneficiado pela exposição ao ambiente natural”. (BARROS, 2018, p. 62).

Dessa forma, a escola infantil poderá contribuir para a construção da qualidade de vida no plano das ecologias pessoal, social e ambiental, as quais são bem explicadas por Tiriba:

A ecologia pessoal diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, às conexões de cada pessoa com o seu próprio corpo, com o inconsciente, com os mistérios da vida e da morte, com suas emoções e sensações corporais, com sua espiritualidade. A ecologia social está relacionada às relações dos seres humanos entre si, as relações geradas na vida em família, entre amigos, na escola, no bairro, na cidade, entre os povos, entre as nações. A ecologia social retrata a qualidade destas relações. A ecologia ambiental diz respeito às relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a biodiversidade, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação-transformação-consumo-descarte, (...).” (TIRIBA, 2010, p. 14)

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil difere dos currículos destinados às demais etapas e modalidades da Educação Básica, e, embora deva estar integrado aos mesmos, precisa conhecer, considerar e respeitar o jeito particular dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas serem e estarem no mundo, as características e especificidades, as diversidades culturais, sociais, etárias, políticas que os caracterizam, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Dessa forma, a criança é o “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009b, p. 6).

A organização curricular da Educação Infantil precisa orientar-se pelos seguintes **princípios fundamentais: éticos, estéticos e políticos** (BRASIL, 2009,

art. 6º), os quais estão explicitados na Figura 8 e precisam permear todas as práticas educativas.

FIGURA 8 - PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Elaborada de acordo com as DCNEI's 2009 (BRASIL, 2009b, art. 6º).

Para identificar a presença desses princípios nas práticas educativas na escola infantil, podem-se mencionar as experiências em que as professoras, por exemplo, incentivam e valorizam as produções das crianças, orientam a troca, o empréstimo de brinquedos e de outros materiais; incentivam que as crianças mais experientes auxiliem as demais, se dedicam a discutir e a resolver conflitos de forma respeitosa e afetiva, possibilitam que as crianças deem suas opiniões, demonstrem seus interesses e preferências, assim como os consideram em suas práticas, promovam a vivência de histórias, músicas, brincadeiras, culinária, artes, de outras culturas, valorizando-as e respeitando-as; orientam práticas diárias relacionadas à preservação do meio ambiente (destino adequado ao lixo, não desperdiçar a água, por exemplo).

As práticas educativas também precisam ser planejadas e desenvolvidas na Educação Infantil com a intenção de garantir os **direitos de aprendizagem e**

desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os quais são definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), e estão explicitados na Figura 9:

FIGURA 9 – DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

FONTE: Elaborada de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36).

Vale explicar que o direito a participação das crianças inclui a gestão da escola infantil, não ficando este centralizado nos adultos. Dentre as práticas que evidenciam a participação das crianças, destacam-se: seus interesses e preferências por determinados brinquedos, sugerir e/ou opinar nas compras de materiais e/ou livros realizadas pela direção, os horários destinados à alimentação ou sono podem ser flexibilizados, considerando as necessidades das crianças, um cardápio pode ser elaborado ou alterado, a fim de atender às necessidades alimentares e, até mesmo, a preferência da turma, os espaços podem ser (re)organizados de acordo as solicitações das crianças, entre outras participações.

Nesse cenário, é descartada a organização curricular tradicional, rígida, com conteúdos estabelecidos, hierarquizados e imutáveis, assim como aquela que gera práticas fragmentadas, espontaneístas e sem complexidade.

Assim, no atual contexto de discussões e estudos, entende-se que a organização curricular por **Campos de Experiências**²¹, definida pelas DCNEI's 2009 e na BNCC (BRASIL, 2017), é a que poderá acolher e atender às especificidades da Educação Infantil.

Nessa organização curricular, as experiências das crianças se tornam centrais na seleção dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a serem mobilizados para aproximá-los e de suas vivências, bem como ampliá-las. “É importante compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiências é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora.” (FOCHI, 2015 p. 227).

Os Campos de Experiências

constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. (BRASIL, 2016, p. 64 – 65)

Para melhor compreender o que são as **experiências**, a presente proposta curricular recorre ao conceito construído por Dewey²² (1967). Para esse filósofo, a

²¹ A organização curricular por Campos de Experiências é oriunda da escola da infância italiana, a qual consta na Indicação Nacional Italiana de 1991 e 2012. Para aprofundar, ler: Finco; Barbosa; Faria, 2015.

²² John Dewey (1859 – 1952), filósofo norte-americano; crítico da escola tradicional; responsável pela formulação do método da filosofia denominado pragmatismo; representante da educação progressista, defendeu que o processo educativo deveria se constituir a partir dos seguintes pressupostos: democracia, participação ativa, valorização dos conhecimentos e das individualidades dos estudantes, problematização, reflexão, relação entre a teoria e a prática, relação dos conhecimentos com o mundo social. Formulou a abordagem curricular da experiência e inspirou o movimento educacional Escola Nova no Brasil (CARVALHO, 2011). Embora os estudos de Dewey tenham contribuído para a crítica à organização curricular tradicional, é importante ressaltar que a ênfase desses estudos está no percurso individual dos sujeitos e não no coletivo.

experiência não se refere a qualquer tema de interesse da criança, mas as intenções e interesses genuínos, não passageiros, que precisam ser responsabilmente investigados e diagnosticados pelas professoras. Para complementar tal conceito, esse documento também se referencia nas construções de Larrosa²³ (2002, p. 24), que explica que a “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma”.

Em síntese, ao transpor esses conceitos de experiência para organização curricular da Educação Infantil, conclui-se que é necessário planejar e desenvolver práticas que integrem o que está proposto no currículo aos interesses das crianças, entretanto, tais interesses não se referem aqueles imediatos ou superficiais; mas àqueles que têm sentido, significado e marcam às suas vidas.

Assim, a professora deve promover práticas que oportunizem aprendizagens significativas, desafiadoras, contextualizadas, mobilizadoras, que suscitem o interesse das crianças, que as enriqueçam, que contribuam para o processo educativo. Algumas dessas práticas são ilustradas pelas Figuras 10, 11 e 12:

²³ Jorge Larrosa Bondía é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault, da Sorbonne, em Paris. Dentre seus estudos, destaca-se a dedicação com a construção do conceito de experiência. www.grupoautentica.com.br.

FIGURA 10 – A EXPERIÊNCIA DE CONHECER OS ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



FONTE: CMEI Clodomira da Luz Saldanha (2019); Pingo de Gente (2018); CMEI Cantinho do Brincar (2018); CMEI Ivone Martha Vilar Defert (2019).

FIGURA 11 – A EXPERIÊNCIA DE CONHECER O CORPO, O OUTRO, AS CORES, AS CONSISTÊNCIAS E OS GOSTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



FONTE: CMEI Ana Maria (2019); CMEI Adela Steuck Lickfeld (2019); CMEI Pingo de Gente (2019); Ivone Martha Vilar Defert (2018).

FIGURA 12 – A EXPERIÊNCIA DE CONHECER A ARTE, A DIVERSIDADE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



FONTE: CMEI Iracy Costa (2019); CMEI Josephina da Silva Kluppell (2018); CMEI Cantinho do Brincar (2018); CMEI Ivone Marta Vilar Defert (2019).

Na proposta que ora apresentamos ficam descartadas práticas concentradas em aulas específicas, desarticuladas ou fragmentadas, tampouco, aquelas repetitivas, mecânicas, técnicas e desvinculadas da realidade social e cultural.

Para selecionar as experiências, bem como planejá-las e desenvolvê-las, a professora precisa realizar a **escuta**²⁴ ativa da turma, ou seja, é necessário estar disponível a observar, a ver, a ouvir, a interpretar e a buscar compreender o que as crianças expressam através do choro, do sorriso, da fala, dos olhares, das

²⁴ Ao se referir à escuta, o presente documento pretende aproximar-se do conceito desenvolvido pela Pedagogia da Escuta, o qual está detalhadamente explicitado em: Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 236.

expressões faciais, do movimento, da aceitação e da rejeição, do envolvimento e da apatia nas diversas práticas educativas. Mas, prática, mesmo planejada com empenho pela professora, pode não mobilizar o interesse e o envolvimento das crianças e essa situação não demonstra equívoco por parte da professora, tampouco, problemas por parte das crianças. O que pode ocorrer quando dessa situação pode ser apenas que a prática não corresponde a uma experiência e isso implicaria em ampliar a escuta e redimensionar a prática pedagógica.

Para Altimir (2017, p. 57) a escuta é

uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. Uma atitude que é necessária adotar se se acredita em um modelo educacional que considera as crianças, meninos e meninas, como portadores de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos. (ALTIMIR, 2017, p. 57 - 58).

Num currículo organizado por Campos de Experiências, o trabalho pedagógico deve ser conduzido:

por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 10).

Conforme orientado pelas DCNEI's 2009 e definido pela BNCC (BRASIL, 2017), as Experiências dessa proposta curricular estão organizadas em cinco Campos, os quais **precisam ser desenvolvidos de maneira articulada, inter-relacionada**, não podendo ser submetidos a divisões ou tratamento isolados. A Figura 13 os apresenta:

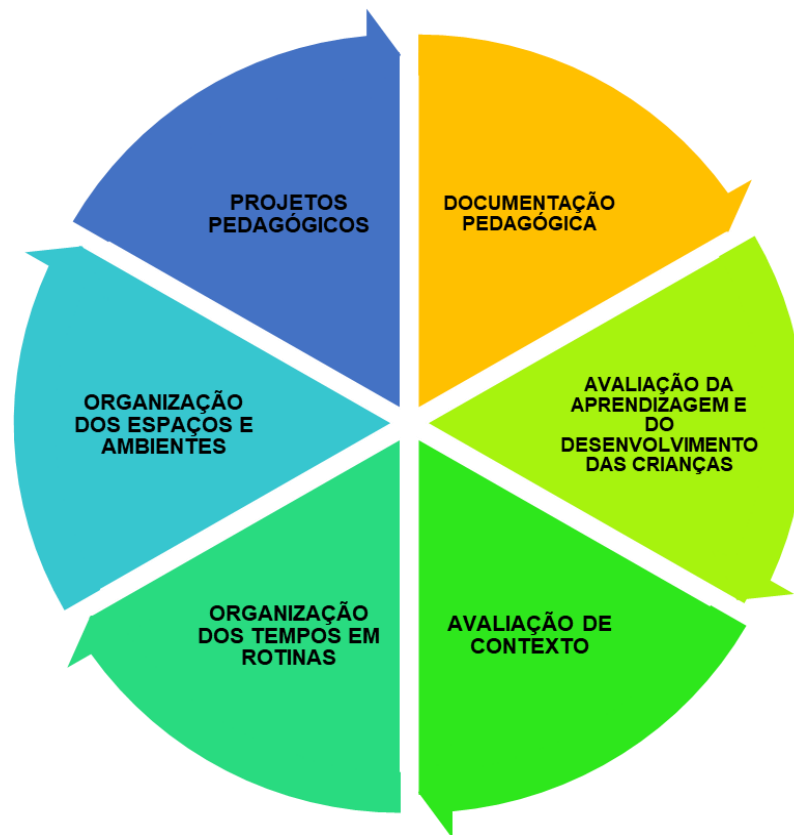
FIGURA 13 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS



FONTE: BRASIL (2018, p. 17).

O currículo organizado por Campos de Experiências é constituído por práticas educativas intencionalmente planejadas e desenvolvidas pelas professoras a partir de dimensões organizadoras da docência: **projetos pedagógicos, organização dos tempos em rotinas, organização dos espaços e ambientes, avaliação de contexto, avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e documentação pedagógica.** Essas dimensões se efetivam, se complementam e se articulam, conforme apresentado na Figura 14.

FIGURA 14 – DIMENSÕES ORGANIZADORAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Elaborada de acordo com as DCNEI's 2009.

Os **projetos pedagógicos**²⁵ constituem uma forma intencional, consciente e concreta de organizar, planejar e desenvolver as práticas educativas. Essa organização didático-pedagógica possibilita que a apropriação dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico ocorra de maneira articulada, a partir de temas relevantes ao contexto sociocultural, às necessidades e/ou interesses das crianças. Nesse processo, as crianças são mobilizadas à: pesquisar, avaliar, argumentar, criticar, opinar, analisar, dentre outros, assumindo o papel de atores no processo de aprendizagem.

Segundo Barbosa e Horn (2018, p. 33):

os projetos abrem a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através das múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

²⁵ Dependendo da fundamentação teórica-prática utilizada, este pode ser denominado Metodologia de Projetos ou Pedagogia de Projetos.

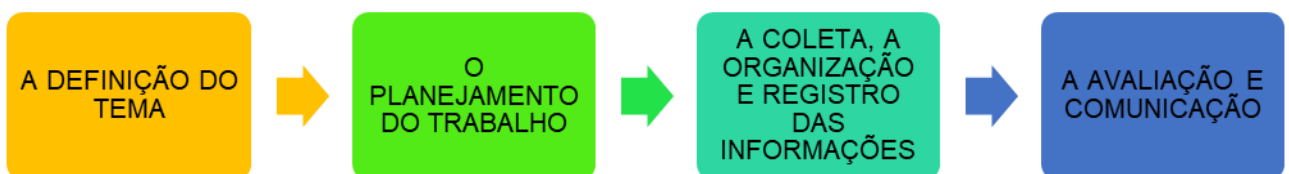
A atuação da professora é fundamental nessa organização, pois precisa pesquisar e aprofundar-se nos conhecimentos que serão desenvolvidos; saber selecionar temas adequados e relevantes; planejar práticas que promovam a apropriação do conhecimento, mobilizando a participação das crianças; valorizar e incentivar a participação das crianças; buscar superar suas fragilidades; atualizar seus estudos, pois, quanto mais sabe, mais pode ensinar. (BARBOSA; HORN, 2008).

As professoras e as crianças exercem papel fundamental no desenvolvimento dos projetos e ambas se apropriam de conhecimentos. Entretanto, nem a atuação, nem os conhecimentos que se apropriam são os mesmos.

Há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas importantes para infância contemporânea, e também o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos da educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 41).

Barbosa e Horn (2018) propõem alguns aspectos referenciais para organização dos projetos pedagógicos na Educação Infantil²⁶, os quais são apresentados na Figura 15:

FIGURA 15 – ASPECTOS REFERENCIAIS PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS



Fonte: Elaborada de acordo com BARBOSA; HORN (2008).

De acordo com as DCNEI's 2009, as práticas educativas planejadas nos projetos didáticos precisam contemplar as seguintes experiências:

²⁶ Para aprofundar, ler: Barbosa; Horn, 2008; Redin et. al., 2014.

- adequadas às singularidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que suscitem à curiosidade, à mobilização, o interesse, à exploração, o encantamento e a participação;
- brincadeiras e interações;
- exploração das diferentes linguagens;
- exploração de diferentes espaços (internos, externos e comunitários) e de materiais (estruturados e não estruturados);
- uso das tecnologias digitais;
- experiências sensoriais, estéticas e de movimento;
- reconhecimento, valorização e respeito às diferentes culturas, sobretudo, afro-brasileiras, africanas e indígenas. (BRASIL, 2009a,b).

Em relação ao planejamento do tempo nas instituições de Educação Infantil, este é estruturado por meio da categoria pedagógica: **rotinas**. As rotinas correspondem a uma sequência de atividades diárias, intencionalmente planejadas pelas professoras de acordo com o contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas, bem como das necessidades e interesses das mesmas. Esses são diagnosticados a partir das observações atentas e sensíveis realizadas pelas professoras a respeito das reações, das manifestações, das expectativas e do envolvimento das crianças durante todas as práticas educativas desenvolvidas na instituição.

Conforme explicam Barbosa e Horn:

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (BARBOSA E HORN, 2001, p. 65).

Assim, as rotinas não são homogêneas, uniformes ou fixas, não devem ser desenvolvidas sempre da mesma maneira e num mesmo tempo. No entanto, precisam de certa previsibilidade a fim de nortear e organizar a prática educativa,

transmitindo segurança às professoras e às crianças, diminuindo o imprevisto, a ansiedade e as práticas espontaneístas.

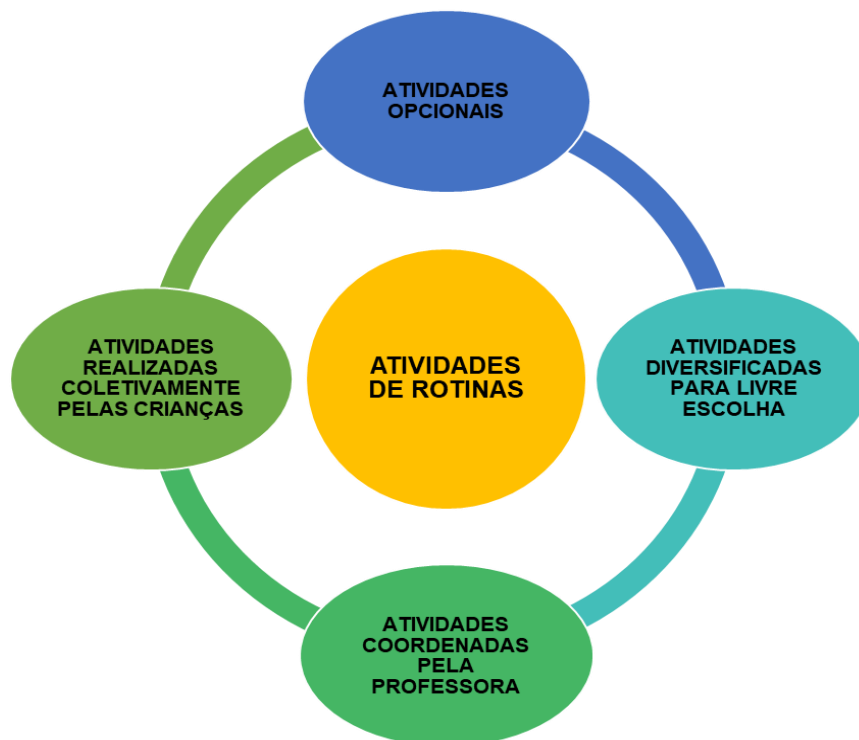
Conforme explica Proença:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico. (PROENÇA, 2004, p. 13).

As rotinas precisam contemplar experiências múltiplas e diferentes linguagens, bem como as necessidades básicas das crianças relativas à alimentação, higiene, sono e repouso, sendo que as mesmas não podem ser dissociadas do ato educativo, pois às instituições de Educação Infantil cabem as funções indissociáveis de educar e cuidar em todos os seus afazeres com a criança.

Barbosa e Horn (2001, p. 68) orientam algumas possibilidades de atividades de rotinas, as quais se inter-relacionam, se complementam e são apresentadas na Figura 16:

FIGURA 16 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ROTINAS



FONTE: Adaptada de PAULA (2019), de acordo com BARBOSA; HORN (2001).

De acordo com Paula (2019), apoiada em Barbosa e Horn (2001), **as atividades diversificadas para livre escolha** são aquelas que as crianças escolhem o que desejam fazer, desde que o ambiente em termos de materiais e espaços permitam. Dessa maneira, as professoras precisam planejar, organizar e oferecer uma multiplicidade de materiais e espaços a fim de ampliar as possibilidades de escolha, exploração e de experiências das crianças, tais como: contação de histórias, desenho com riscantes e suportes variados, rodas de conversa, música, dança, jogos e brincadeiras, exploração de espaços internos e externos, manipulação de materiais estruturados e não estruturados, exploração dos elementos da natureza, entre outros. É importante ressaltar que as atividades de rotinas que se constituem num momento livre para as crianças, para as professoras é momento de observações significativas a respeito das manifestações e reações das mesmas.

As **atividades opcionais** correspondem àquelas planejadas e desenvolvidas a partir do interesse e da curiosidade das crianças por determinado assunto ou fato. Podem ser realizadas dentro ou fora da instituição, tais como: realizar visitas em espaços culturais, de arte, lazer, de contato com a natureza; promover festas comemorativas e tradicionais; receber visitas de pessoas e profissionais que contribuam para ampliação das aprendizagens das crianças.

Já as **atividades coordenadas pelo adulto** são aquelas planejadas pelas professoras através dos projetos pedagógicos, sendo desenvolvidas junto ao coletivo de crianças, no grande grupo ou em grupos menores.

E as **atividades realizadas coletivamente pelas crianças** correspondem àquelas destinadas à alimentação, higiene, sono e repouso que, embora, supram as necessidades biológicas e do desenvolvimento da criança, constituem-se em momentos educativos, pois cabe aos adultos fazer as mediações necessárias: incentivar as crianças a degustarem alimentos desconhecidos a elas, bem como a adotarem a alimentação saudável; promover e auxiliar na mastigação adequada, no progressivo uso de talheres e copos; orientar e auxiliar na construção da progressiva autonomia para uso do banheiro; promover um clima agradável para o sono das crianças, etc.

Nesse contexto, as professoras assumem papel fundamental no planejamento, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento das rotinas. É

possível relacionar as funções que devem ser desempenhadas pelas professoras às funções abordadas por Santos:

A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança. (SANTOS, 2001, p. 98 – 99, grifo do autor).

De acordo com Barbosa (2006), o planejamento e o desenvolvimento dos **tempos em rotinas** estão diretamente vinculados a **organização dos espaços e ambientes**, a qual inclui, também, a seleção e a oferta de materiais.

A maneira como o **espaço** físico da instituição é planejado e estruturado, ou seja, o tipo e a disposição do seu mobiliário, dos materiais que o compõe, das paredes, das suas cores, implica diretamente na organização do **ambiente**, isto é, nas relações e interações estabelecidas entre as crianças e as demais pessoas que atuam nesse espaço que promovem a ampliação das aprendizagens e o desenvolvimento integral das mesmas.

Assim, o espaço é compreendido como um elemento curricular, que precisa se configurar de forma agradável, aconchegante, seguro e, ao mesmo tempo, desafiador, aberto à imaginação e às possibilidades de (re)criação das crianças (HORN, 2004), assim, possibilitará a organização de rotinas variadas.

Segundo Barbosa:

O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos. (BARBOSA, 2006, p. 135).

Essa organização dos espaços precisa considerar o número de crianças por sala, a faixa etária das mesmas, o tamanho da sala, o mobiliário disponível, as características do grupo e, sobretudo, os interesses e as necessidades das crianças. Assim, a sala de referência não é propriedade da professora, mas um espaço a ser

construído com e para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que nela habitam.

Para promover a organização dos espaços faz-se necessário planejar cuidadosamente os seguintes aspectos: a quantidade e a disposição do mobiliário, de maneira que oportunizem a movimentação e a interação entre as crianças, bem como a exploração do espaço; as cores das paredes precisam favorecer um clima alegre e tranquilizador; os materiais que povoam as paredes precisam ter significado às crianças, bem como função social; a organização, disponibilidade e o acesso aos materiais estruturados e não estruturados que possibilitem brincadeiras, interações e explorações sensoriais variadas.

Vale ressaltar que as salas dos bebês não serão igualmente organizadas como as salas das crianças bem pequenas ou das crianças pequenas. Cada grupo etário, considerando suas especificidades, precisa dispor de uma organização espacial própria.

Dessa forma, enquanto os espaços internos destinados às crianças pequenas e, em algumas situações, às crianças bem pequenas, podem ser organizados por cantos temáticos²⁷, conforme apresentado na Figura 17.

²⁷ De acordo com Barbosa e Horn (2001), os cantos temáticos, fixos ou móveis, que melhor atendem aos interesses das crianças são: casinha, casa de bonecas, fantasia, leitura, garagem, jogos e brinquedos, artes plásticas, música, mercado, cabeleireiro, museu, luz e sombra, natureza, modelagem, super-heróis.

FIGURA 17 - SALA DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CANTOS TEMÁTICOS



FONTE: CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli (2019); CMEI Ana Maria (2020).

As imagens que compõem a Figura 17 constituem salas de referência de turmas de Infantil IV, sendo que as crianças têm à disposição os seguintes cantos: modelagem, cozinha, leitura, trilha para carrinhos, tecnologias, jogos de construção, super heróis e materiais estruturados e não estruturados.

Já para os bebês e para as crianças bem pequenas mais novas, essa organização não é mobilizadora, pois precisam muito mais de espaços amplos, que oportunizem a circularidade, com tatames, almofadas, brinquedos diversos, espelhos, materiais sensoriais e cestos dos tesouros.

Os cestos dos tesouros são coletâneas de objetos com texturas, cores, formas, matéria-prima diversas (da natureza, madeira, metal, domésticos, uso cotidiano, entre outros), depositados em cestos, os quais ampliam as experiências sensoriais. Os cestos são destinados, sobretudo, aos bebês, mas podem ser adaptados e oferecidos às crianças bem pequenas, conforme mostra a Figura 18.

FIGURA 18 - CESTOS DOS TESOUROS



FONTE: CMEI Pingo de Gente (2019)

A Figura 18 apresenta alguns cestos dos tesouros composto por objetos de cozinha e do cotidiano sendo explorados pelas crianças bem pequenas da turma de Infantil II. Para conhecer as diversas possibilidades de construção dos cestos, orienta-se consultar o documento: Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012, p. 76 - 77). Vale explicar que esses cestos não se encontram prontos para aquisição, faz-se necessário adquirir os materiais separadamente e, em muitas vezes, é preciso coletá-los, o que exige o empenho das professoras, servidores e a contribuição das famílias.

A Figura 19 ilustra, para melhor compreensão, salas de referência dos bebês e crianças bem pequenas e revela a necessidade de espelho no campo visual, tatames e almofadas, materiais não estruturados, caixas sensoriais, barra de apoio,

espaço com pouquíssimo mobiliário para facilitar a circularidade, entre outros mobiliários, utensílios e equipamentos.

FIGURA 19 - SALA DE REFERÊNCIA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS



FONTE: CMEI Ivone Martha Vilar Defert (2019)

Embora existam tais especificidades na organização dos espaços entre os diferentes grupos etários, há características em comum a serem respeitadas em todos os espaços da escola infantil, tais como:

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 partilhadas 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. (BRASIL, 2009a, p. 11)

A disponibilidade de espaços agradáveis e atrativos precisa ser complementada pela oferta variada de materiais estruturados e não estruturados. Os materiais estruturados correspondem aos brinquedos, jogos didático-pedagógicos e jogos em geral. Já os materiais não estruturados são aqueles que não foram produzidos exclusivamente para auxiliar na aprendizagem, mas ao serem ofertados às crianças, essas os exploram, criam, inventam, produzem. Podem ser utensílios domésticos, objetos do cotidiano, objetos da natureza, entre outros. Esses materiais oportunizam às crianças explorarem tamanhos, texturas, cores, formas, ou seja, promovem a experimentação de uma diversidade de sensações. As Figuras 20 e 21 ilustram, respectivamente, os materiais estruturados e os materiais não estruturados.

FIGURA 20 - MATERIAIS ESTRUTURADOS



FONTE: CMEI Tia Ângela (2019); Escola Municipal Idília Alves de Farias (2018); CMEI Tia Ângela (2019); CMEI Tia Ângela (2019); CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli (2018).

FIGURA 21 - MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS



FONTE: CMEI Ana Maria (2019); CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2019); CMEI Professora Cely de Lara Batista (2019); CMEI Iracy Costa (2019); CMEI Pingo de Gente (2019) e CMEI Josephina da Silva Kluppell (2018).

Em relação aos materiais que povoam as paredes das salas de referência ou de atividades, esses não têm como principal objetivo decorá-las ou enfeitá-las, embora, seja necessário elaborá-los adequadamente e com zelo para que esses espaços sejam atrativos, agradáveis e bonitos. Mas, tão importante quanto dispor materiais de qualidade, é necessário realizar explorações qualificadas e com função social junto às crianças, evitando o uso de materiais estereotipados, os quais não apoiam as crianças em suas expressões criativas.

De acordo com Ortiz e Carvalho (2012), para definir os materiais que serão colocados à disposição das crianças, é recomendável orientar-se por dois parâmetros: “o que é significativo para criança; o que faz parte do uso social, ou

seja, o que faz parte de práticas sociais, daquilo que as crianças fazem fora da escola também. ” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 72).

Os espaços internos da escola infantil não devem ser considerados os únicos destinados a promover aprendizagem e desenvolvimento, pois se as crianças permanecerem apenas nesses espaços não terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos e explorar as diferentes possibilidades de movimentos com seus corpos, experiências, brincadeiras e interações, bem como ter contato com a natureza.

Os espaços externos, em áreas abertas ou cobertas da instituição, e os espaços comunitários (museus, bibliotecas, teatros, cinemas, parques, praças, entre outros) devem ser um prolongamento da sala de referência, contribuindo para ampliação das descobertas e experiências infantis, como demonstra a Figura 22:

FIGURA 22 – ESPAÇOS COMUNITÁRIOS



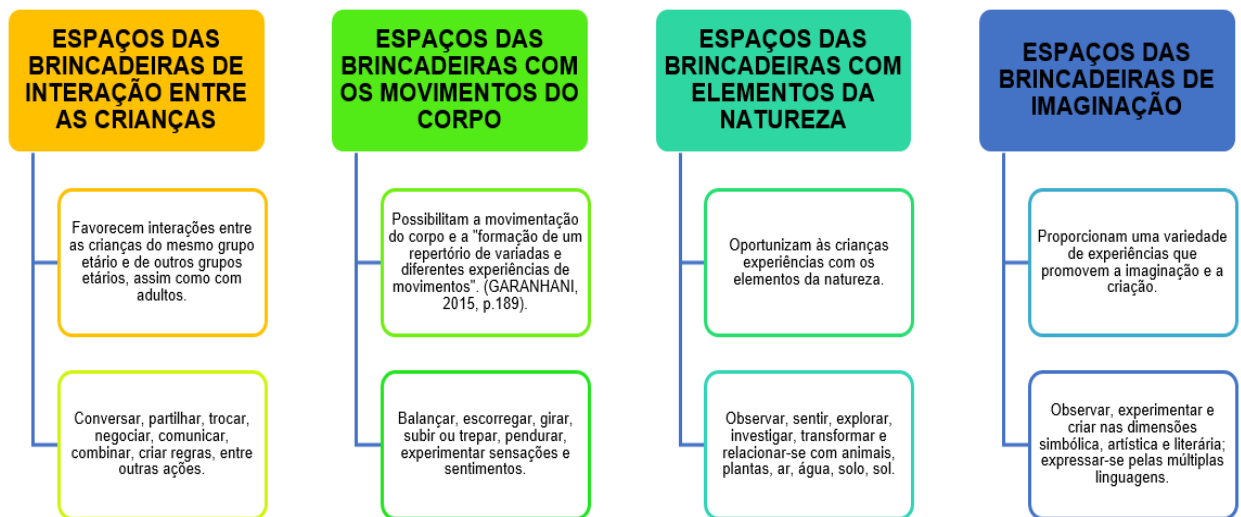
FONTE: CMEI Adela Steuck Lickfeld (2019), CMEI Felipe Zellner da Silva (2019), CMEI Ari Beraldin (2020), CMEI Felipe Zellner da Silva (2019), CMEI Iracy Costa, CMEI Margarida Zeni (2019) e CMEI Nossa Senhora Aparecida (2019).

A Figura 22 mostra experiências sendo desenvolvidas fora do contexto escolar: no Corpo de Bombeiros, no parque municipal, na praça do bairro, num parque fechado particular, num planetário, numa exposição de cenários de filmes,

num restaurante e no cinema, ou seja, as aprendizagens não se restringem aos espaços da escola infantil.

Assim como os espaços internos, os espaços externos precisam ser planejados e organizados, considerando as especificidades das crianças. Para melhor compreender esse processo, esta Proposta Curricular recorre aos estudos de Garanhani (2015) e ao documento Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil (CURITIBA, 2013). Esses estudos propõem quatro temas organizadores dos espaços externos, os quais são apresentados na Figura 23:

FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS



FONTE: Elaborada de acordo com GARANHANI (2015); CURITIBA (2013).

Para contextualizar os quatro temas apresentados na Figura 23, seguem algumas exemplificações, apoiadas nos estudos do referencial teórico citado anteriormente.

- **Espaços das brincadeiras de interação entre as crianças** - esses espaços podem oferecer: caixas de areia e objetos variados, tais como: baldes, pás, forminhas, potes, rastelos, painéis, chaleiras e utensílios de cozinha, gramados e/ou bosques para realizar encontros entre as crianças e adultos, e fazer piqueniques, guarda sol, cadeiras de praia, toalhas estendidas, esteiras para tomar banho de sol, encontrar-se e descansar, conforme apresenta na Figura 24:

FIGURA 24 – ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS DE INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS



FONTE: CMEI Pingo de Gente (2019); CMEI Margarida Zeni (2019), CMEI Profª Cely de Lara Batista (2019) e CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2020).

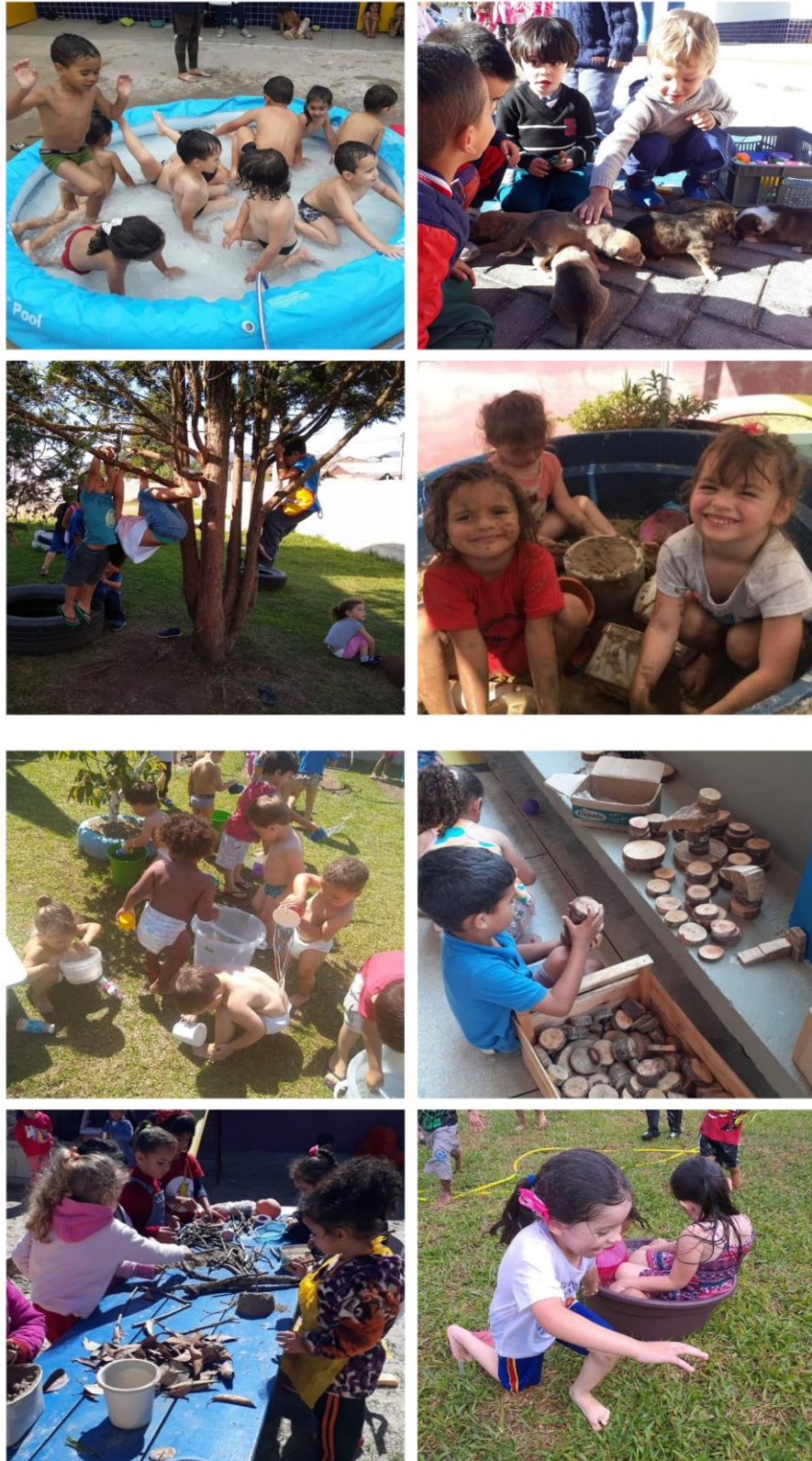
- Espaços das brincadeiras com os movimentos do corpo** – esses espaços podem oferecer parques (balanços, gira-gira, gangorra, escorregador, trepa-trepa, casinha, entre outros), equipamentos com cordas, pneus e madeira; cordas e balanços em árvores; falsa baiana; cama de gato; redes; cordas chumbadas nos muros para escalar; túneis; pinturas no chão (diversas formas de amarelinhas, trilhas e pistas para brincar com triciclos, motocas, bicicletas, patinetes, carrinhos, entre outros); minhocão; gangorras plásticas; cama elástica; piscina de bolinhas; brinquedos, tais como: bolas de diferentes tamanhos, cordas, elástico e bambolês, entre outros, como mostra a Figura 25:

FIGURA 25 – ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS COM OS MOVIMENTOS DO CORPO



FONTE: CMEI Margarida Zeni (2019); CMEI Cantinho do Brincar (2019), CMEI Clodomira da Luz Saldanha (2019), CMEI Cantinho do Brincar (2019), CMEI Pingo de Gente (2019), CMEI Profª Cely de Lara Batista (2019) e CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli (2018).

- **Espaços das brincadeiras com elementos da natureza** - esses espaços podem oferecer: jardim, quintal e bosque para serem observados e explorados pelas crianças; jardim e horta para serem cultivados e explorados pelas crianças; observação dos hábitos, criação e/ou alimentação de animais; terrários; bacias ou bandejas com água e/ou areia com objetos variados (potes, medidores, funil, potes com água colorida, esponja de banho, copos, garrafinhas, entre outros); banho de piscina e/ou de mangueira; madeiras de diversos tamanhos e formas; brinquedos para brincar com o vento (bolinhas de sabão, cata vento, pipa e avião de papel); brincadeiras com sombras; a observação da passagem do dia e do clima; coleta, exploração e/ou coleção de flores, folhas, gravetos e pedras, conforme demonstra a Figura 26:

FIGURA 26 - ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS COM ELEMENTOS DA NATUREZA

FONTE: CMEI Adela Steuck Lickfeld (2020); CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2020), CMEI Profª Cely de Lara Batista (2018), CMEI Felipe Zellner da Silva (2020), CMEI Clodomira da Luz Saldanha (2019), CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2019), CMEI Josephina da Silva Kluppell (2018) e CMEI Tia Ângela (2020).

- **Espaços das brincadeiras de imaginação** – esses espaços podem oferecer: variedades de pinturas e desenhos (paredes e muros revestidos com azulejos e com esmalte sintético fosco, quadro de giz, ofertas de riscantes e suportes diversificados); massas para modelagem; materiais diversos (brinquedos, utensílios, embalagens, mobílias) para brincar de casinha, oficina, escritório, banco, mercado, hospital, entre outros; caixas/cestos com fantasias, roupas, acessórios, etc; tendas, barracas e cabanas; fantoches; tecidos; materiais não estruturados de variados tamanhos, texturas, cores e formas; objetos sonoros com tampas, painéis, latas, garrafas, canos e mangueira sanfonada; entre outros, como apresenta a Figura 27:

FIGURA 27 – ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS DE IMAGINAÇÃO



FONTE: CMEI Pingo de Gente (2019), CMEI Cantinho do Brincar (2019), CMEI Nossa Senhora Aparecida (2020), CMEI Pingo de Gente (2019), CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor (2019), CMEI Profª Cely de Lara Batista (2019), Escola Municipal João Batista Salgueiro (2019) e CMEI Ari Beraldin (2019).

De acordo com o documento Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil (CURITIBA, 2013) o planejamento e a organização dos espaços devem ocorrer em três momentos relacionados entre si: antes, durante e depois das experiências vivenciadas e exigem algumas práticas das professoras, as quais estão explicitadas na Figura 28:

FIGURA 28 – MOMENTOS DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS.



FONTE: Elaborada de acordo com CURITIBA (2013).

Para acompanhar e continuamente qualificar as práticas educativas faz-se necessário avaliar nas seguintes dimensões: **avaliação de contexto** e **avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento**²⁸ das crianças.

A **avaliação de contexto** corresponde à avaliação da oferta dos serviços prestados pelas instituições de Educação Infantil, no que diz respeito as condições estruturais, as práticas educativas e as interações entre adultos e crianças, a qual é realizado por todos os envolvidos no trabalho. Tendo em vista a pouca flexibilidade

²⁸ Esta Proposta utilizará o termo avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme estabelecem as DCNEI's (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

do calendário escolar para destinar datas para esse momento avaliativo, as datas destinadas para realização do Conselho de Classe podem ser boas alternativas.

Moro e Souza (2016) utilizam

a expressão avaliação de contexto para fazer referência a avaliação institucional, aquele processo que irá se voltar para refletir e verificar as condições de oferta da Educação Infantil dentro de uma determinada instituição, podendo ser esse estabelecimento considerado em seu todo ou podendo ser consideradas as turmas ou grupos em separado, assim como as práticas educativas realizadas nesses vários contextos. (MORO; SOUZA, 2016, p. 83).

De acordo com as autoras referenciadas (MORO; SOUZA, 2016), a avaliação de contexto possui os seguintes objetivos:

- Rever valores e construir bases para a melhoria constante das práticas educativas desenvolvidas;
- Identificar as conquistas já realizadas;
- Identificar problemas, dificuldades e necessidades, a fim de buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas para efetivação do trabalho;
- Envolver todas as pessoas que participam do contexto avaliado, inclusive, as famílias;
- Fortalecer e articular a gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos;

A avaliação de contexto deve corresponder a uma mudança possível, realizável e priorizar as questões mais urgentes ou preocupantes. Para tanto, faz-se necessário planejá-la, utilizando-se de critérios ou indicadores. Há vários documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que podem auxiliar as instituições em seus planejamentos, sendo que se destacam: Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995) e Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ao se referir a **avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças**, esta não objetiva selecioná-las, classificá-las, retê-las ou promovê-las a etapas posteriores, tampouco, não se restringe a avaliação da apropriação dos conhecimentos científicos. A avaliação se constitui na prática de conhecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em sua integralidade: “suas características pessoais e grupais, suas emoções e reações, desejos, interesses e

modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a.” (MICARELLO, 2010, p.1).

Esse conhecimento oferece subsídios para as professoras desenvolverem seus planejamentos e mediações de forma mais adequada e qualificada. A avaliação, também, possui a importante função de promover a interação com as famílias, tendo em vista que essas podem contribuir com o processo avaliativo trazendo informações sobre as crianças, assim como podem melhor acompanhá-las e conhecer seus processos formativos.

Considerando que a prática avaliativa é intencional, precisa ser cuidadosamente orientada e desenvolvida por **procedimentos adequados**, sendo que o primeiro deles corresponde a **observação** realizada pela professora. O ato de observar exige o exercício de olhar e escutar atento, sensível, cuidadoso e acolhedor, em todos os momentos das práticas educativas: brincadeiras, interações, práticas de rotinas, exploração dos espaços e atividades que envolvem diretamente a apropriação do objeto do conhecimento. Os registros e, posterior análise, de fotos, áudios e vídeos podem contribuir com esse processo. As referências para observação devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deva corresponder.

Para Kramer e Barbosa (2016, p. 54) o ato de observar é constituído pelas atitudes de ver e ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo. ” (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 54).

Para que não se percam e possam ser compartilhadas com as famílias, outras professoras e com as próprias crianças as observações precisam ser registradas, constituindo assim, a **documentação pedagógica**.

Segundo Altimir (2017, p. 60) “a documentação é toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor.”

As professoras podem registrar os percursos de aprendizagem através de registros em seus próprios planejamentos, registros do cotidiano, registros individuais das crianças e registros coletivos da turma.

Há também registros individuais, elaborados com a participação das crianças, portfólios e relatórios de avaliação:

a. descritivos, os quais são elaborados semestralmente para comunicação às famílias, professoras e outros profissionais.

b. relatórios particulares: que registram aspectos relativos à saúde, históricos médicos, laudos médicos, relatórios de especialistas, informações sobre as famílias, vacinação, hábitos alimentares, os quais podem ser registrados nas fichas de cadastro e/ou matrícula, agenda, entrevistas com as famílias, registros de reuniões. (MICARELLO, 2010).

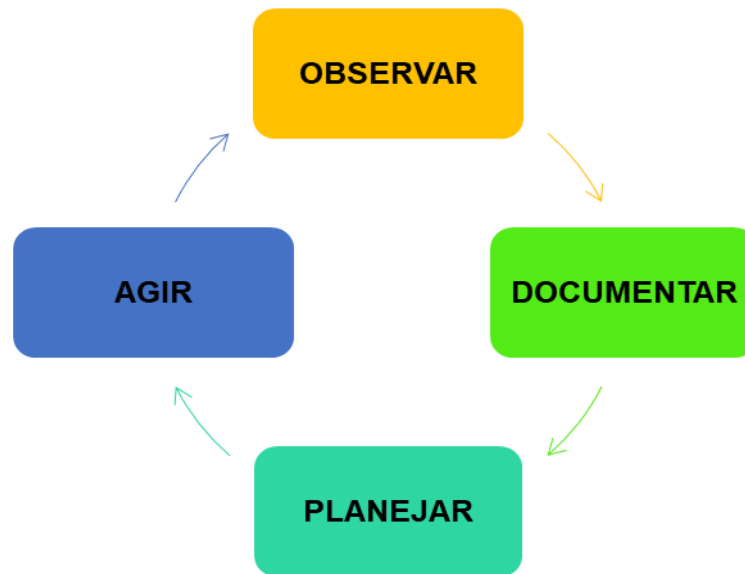
Micarello (2010, p. 10), explica que:

Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda. (MICARELLO, 2010, p. 10).

As professoras precisam revisitar esses registros com frequência, a fim de melhor compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, assim como utilizá-los para (re)organizar seus planejamentos e sua ação pedagógica.

Dessa forma, a ação pedagógica é orientada por quatro práticas que acontecem de maneira entrelaçada, dialógica, uma alimentando a outra (KRAMER; BARBOSA, 2016) e que são apresentadas na Figura 29:

FIGURA 29 - PRÁTICAS QUE ORIENTAM A AÇÃO PEDAGÓGICA



FONTE: Elaborada de acordo com KRAMER; BARBOSA (2016).

A documentação pedagógica das crianças precisa ser acessada pelas professoras que irão recebê-las nos anos posteriores, sobretudo, quando irão ingressar no Ensino Fundamental. Assim, essas profissionais podem melhor conhecer as aprendizagens das crianças, acolhê-las em suas necessidades e dar continuidade ao trabalho pedagógico já desenvolvido na Educação Infantil.

Essa estratégia é fundamental para contribuir para o processo de **transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** exigido pelas DCNEI's 2009, entretanto, não pode ser a única. É importante que as instituições escolares criem formas efetivas de comunicação entre os profissionais que trabalham e que irão trabalhar com as crianças, utilizando-se de reuniões e momentos de formação, assim como promover a visita das crianças da Educação Infantil às escolas de Ensino Fundamental que irão frequentar posteriormente para que possam se familiarizar com o novo ambiente. O Ensino Fundamental precisa acolher às crianças pequenas, bem como dar continuidade aos processos iniciados e desenvolvidos na Educação Infantil, evitando rupturas, fragmentação e rituais mecanizados.

Como bem explica Lobo (2012):

A educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado, acolhimento, atenção e educação. [...] é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado por adultos na educação infantil e também no

ensino fundamental, e que saibamos ver, entender e dialogar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (LOBO, 2012, p. 77).

A documentação pedagógica, também é fundamental para estreitar as **relações com as famílias**, mas essa ação não é suficiente para a Educação Infantil cumprir sua função sociopolítica e pedagógica de “de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009b, Art. 7º, II).

As famílias precisam ser acolhidas em suas diferentes formas de organização, consideradas no contexto sociocultural que estão inseridas e terem suas opiniões ouvidas e respeitadas. Também, precisam ser informadas e conscientizadas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, das atribuições da Educação Infantil e de suas possíveis contribuições e responsabilidades.

Conforme estabelecem as DCNEI's 2009:

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 13)

Para tanto, faz-se necessário promover a participação das famílias na gestão das instituições através das instâncias colegiadas; da escuta e diálogo constantes; do acompanhamento da aprendizagem das crianças por meio de reuniões individuais e coletivas, encontros formativos, confraternizações, apresentação das experiências desenvolvidas com as crianças e envolvimento nas atividades pedagógicas.

Vale ressaltar que em situações de negligência e violência devem ser cuidadosamente discutidas, planejadas e desenvolvidas, considerando as determinações legais e oficiais.

A presente proposta curricular também possui como categoria estruturante a **diversidade**, concebida como a “construção histórico, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2008, p. 17).

Todos os seres humanos apresentam diversidade, ou seja, são diferentes entre si. Conforme explica Lima (2006, p. 17):

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (LIMA, 2016, p. 17).

Embora todos os seres humanos sejam iguais enquanto gênero humano, também se tornam diferentes em seus processos de constituição. Dessa maneira, o que os torna mais semelhantes enquanto humanos são as diferenças: raça, etnia, gênero, idade, físicas, experiências, religião, local de moradia, de classe social, entre outras. Essas diferenças são construídas pelos sujeitos sociais, nos processos históricos e culturais, num contexto de dominação e de relações de poder. Nesse contexto, algumas são consideradas positivas ou melhores, e outras são estereotipadas e discriminadas. Assim, as diferenças passam a ser tratadas de forma desigual, o que gera a exclusão, a segregação, a discriminação e o preconceito.

A escola, compreendida como um direito social de todos os sujeitos, tem a obrigação de se posicionar favorável ao respeito à diversidade, assim como rejeitar e repudiar quaisquer formas de discriminação e preconceitos.

Para tanto, o currículo não pode se restringir a incluir a diversidade como um tema a ser pontualmente debatido, tampouco, a desenvolver práticas de elogios ou tolerância às diferenças. É necessário que o currículo oportunize cotidianamente a vivência de produções histórico-culturais dos diversos grupos e povos, a fim de reconhecê-las e valorizá-las. Também é fundamental que as relações estabelecidas dentro das instituições escolares, com as famílias e com comunidade estejam pautadas no respeito, não permitindo práticas de discriminação e preconceitos.

De acordo com as DCNEI's 2009, o currículo da Educação Infantil deve assegurar:

a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos comprometida com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009a, p. 10 - 11).

Portanto, construir um currículo que acolha, respeite e valorize a diversidade, exige que essa categoria oriente os planejamentos dos projetos pedagógicos, dos espaços e ambientes, dos tempos em rotinas, da documentação pedagógica, da formação das professoras, da gestão escolar e demais profissionais que atuam nas instituições escolares e famílias.

3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Conforme orientado pelas DCNEI's 2009 e definido pela BNCC (BRASIL, 2017), a organização curricular adequada à Educação Infantil corresponde aos Campos de Experiências, os quais se articulam, dialogam e se inter-relacionam, conforme demonstra a Figura 30:

FIGURA 30 - A RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS



FONTE: Elaborado a partir de BRASIL (2017); BRASIL (2018).

Dessa forma, os Campos de Experiências não devem ser submetidos a práticas pedagógicas que os fragmentam e os distanciem, tampouco que os transformem em aulas específicas de áreas do conhecimento ou disciplinas isoladas.

Para melhor compreensão da especificidade de cada um dos Campos de Experiências, segue explicitação no Quadro 1:

QUADRO 1 – EXPLICITAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

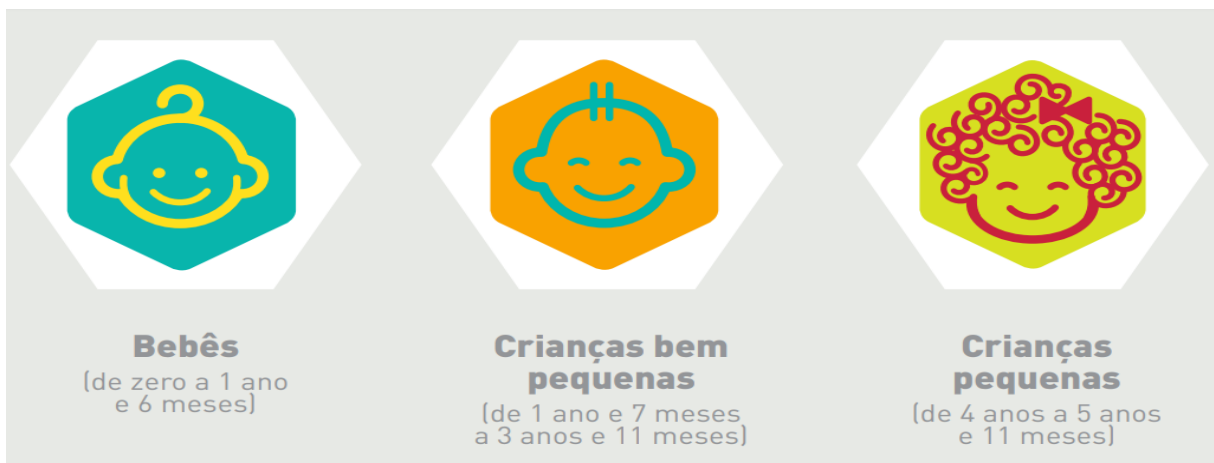
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	EXPLICITAÇÃO
O Eu, o Outro e o Nós.	Objetiva promover interações entre os bebês, as crianças e os adultos, que oportunizem vivências amorosas, cooperativas e democráticas. É pelas interações que a criança, progressivamente, aprende a se perceber como um “eu” – que possui características próprias, sentimentos, desejos, necessidades -, a considerar seus colegas como um “outro” – que também possui características e necessidades próprias, que se assemelham e se diferenciam das suas – e a ter consciência da existência de um “nós” – um grupo humano amplo, caracterizado pela diversidade, por especificidades sociais e culturais. Assim, a criança constitui um modo próprio de agir, sentir e pensar, bem como aprende a reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças que constituem os seres humanos, construindo uma identidade livre de preconceitos, seja de raça, de gênero, de condição social, de local de moradia, de religião, etc. Esse campo de experiências possui certa especificidade em relação aos demais, tendo em vista que seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser desenvolvidos diariamente, em todas as práticas educativas, permeando o desenvolvimento de todos os outros objetivos dos demais campos.
Corpo, Gestos e Movimentos	Objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a exploração do meio em que vivem, por meio da linguagem corporal (movimentos, gestos e expressões faciais), possibilitando que esses percebam e expressem sensações, emoções, sentimentos e vontades; conheçam e dominem, progressivamente, os seus corpos em movimento; interajam e se comuniquem, construindo, assim, conhecimento sobre si e sobre o mundo.
Traços, Sons, Cores e Formas	Objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a vivência de diversas formas de expressão e linguagens artísticas, sobretudo, no âmbito das artes visuais e da música, de forma dialogada com o teatro, a dança e a literatura infantil. De maneira que esses desenvolvam a sensibilidade, o senso crítico e estético, a criatividade, a expressão pessoal, a ampliação de repertórios artísticos e culturais, conheçam a si mesmos, os outros e a realidade que os cerca.
Escuta, Pensamento e Imaginação	Objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas experiências contextualizadas, com significação social que promovam a progressiva apropriação da linguagem verbal, articuladas a outras linguagens, de modo que esses venham a se expressar, assim como interpretar e compreender o que lhes é comunicado e expresso, ampliando, a participação e a compreensão do meio social.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Objetiva promover experiências diversas com significação social que oportunizem os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas a observarem, explorarem, perceberem, refletirem e se apropriarem, progressivamente, dos conhecimentos matemáticos, do mundo físico e social que se relacionam às suas vidas e à realidade na qual estão inseridas.

FONTE: Elaborado a partir de BRASIL (2017); BRASIL (2018).

Para cada um desses Campos de Experiências foram elaborados **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, os quais correspondem às aprendizagens que devem ocorrer, progressivamente, em determinado período de tempo, e que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Esses objetivos orientam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, de maneira que essas venham assegurar os direitos de aprendizagem a todas as crianças.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados, conforme determinação da BNCC (BRASIL, 2017), por grupos etários: para os **bebês** (0 a 1 ano e 6 meses), as **crianças bem pequenas** (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e **crianças pequenas** (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme apresentados na Figura 31:

FIGURA 31 – GRUPOS ETÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Retirado de BRASIL (2018).

Para contribuir com o planejamento da prática educativa de professoras da escola infantil, optou-se em apresentar, junto à escrita dos objetivos, algumas possibilidades de práticas que precisam ser desenvolvidas para que o referido objetivo seja assegurado. Com essa iniciativa, não se pretende tirar a autonomia das professoras, limitando-as ou subestimando-as, ao contrário, a intenção é indicar alguns caminhos para que as professoras sejam inspiradas a criar, inovar, ampliar suas práticas, a partir das necessidades de seus bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os objetivos são apresentados em negrito e as práticas educativas sem negrito. No entanto, há situações em que não é possível realizar tal distinção, dessa forma, o objetivo está em negrito na íntegra.

Para saber quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão desenvolvidos em cada turma da escola infantil, faz-se necessário relacionar os grupos etários definidos pela BNCC (BRASIL, 2017) com a organização das turmas da Educação Infantil no município de Piraquara, conforme explicitado no Quadro 2:

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR TURMAS²⁹

NOMENCLATURAS DAS TURMAS	ORGANIZAÇÃO ETÁRIA	ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL 0	6 meses a 11 meses	BEBÊS
INFANTIL I	1 ano completo até 31/03	BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS
INFANTIL II	2 anos completos até 31/03	CRIANÇAS BEM PEQUENAS
INFANTIL III	3 anos completos até 31/03	CRIANÇAS BEM PEQUENAS
INFANTIL IV	4 anos completos até 31/03	CRIANÇAS PEQUENAS
INFANTIL V	5 anos completos até 31/03	CRIANÇAS PEQUENAS

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Piraquara (2019).

Porém, pelo fato de essa organização não ser estanque, as professoras têm autonomia para buscar referências em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de outras turmas, caso a sua turma e/ou determinadas crianças apresentem necessidades específicas, seja essa em decorrência dos diferentes ritmos de aprendizagem, de deficiências, por características etárias, etc.

Os objetivos são referenciais a serem desenvolvidos ao longo de, pelo menos, dois anos de práticas educativas, de maneira contínua e complementar de uma turma para outra. Sendo que, se alguma criança não tiver algum(ns) objetivo(s) assegurado(s) ao final de determinado período, esta não deve ser submetida a quaisquer formas de classificação ou retenção. Suas conquistas devem ser registradas, em forma de documentação pedagógica, para que sirvam de referência às professoras das próximas turmas.

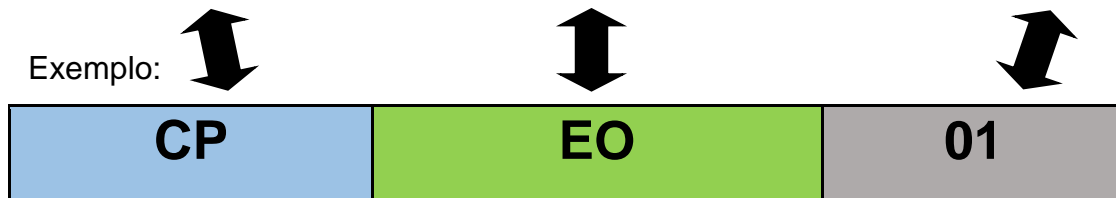
Com o objetivo de facilitar os registros das professoras, foram criados códigos para identificação de cada um dos objetivos, conforme exposto no Quadro 3:

²⁹ A organização etária apresentada no Quadro 1 está pautada nas DCNEI's 2009.

QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DOS CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

LETRAS INICIAIS DO GRUPO ETÁRIO	LETRAS INICIAIS DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	NÚMEROS QUE INDICAM OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
- Bebês - B - Crianças bem pequenas - CBP - Crianças pequenas - CP	- O Eu, O Outro, O Nós - EO - Corpo, Gestos e Movimentos - CG - Traços, Sons, Cores e Formas - TS - Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – EF - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações - ET	Os objetivos estão numerados, mas não há uma ordem para serem seguidos/ desenvolvidos. Devem ser desenvolvidos articulados aos objetivos do mesmo campo e de outros campos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Piraquara (2019).



- Grupo Etário – Crianças Pequenas
- Campo de Experiências – O Eu, o Outro e o Nós
- Objetivo – 01

Na sequência, são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por Campos de Experiências e grupos etários.

4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

4.1 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS - EO

Esse campo de experiências objetiva promover interações entre os bebês, as crianças e os adultos, que oportunizem vivências amorosas, cooperativas e democráticas.

É pelas interações que a criança, progressivamente, aprende a se perceber como um “eu” – que possui características próprias, sentimentos, desejos, necessidades -, a considerar seus colegas como um “outro” – que também possui características e necessidades próprias, que se assemelham e se diferenciam das suas – e a ter consciência da existência de um “nós” – um grupo humano amplo, caracterizado pela diversidade, por especificidades sociais e culturais.

Assim, a criança constitui um modo próprio de agir, sentir e pensar, bem como aprende a reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças que constituem os seres humanos, construindo uma identidade livre de preconceitos, seja de raça, de gênero, de condição social, de local de moradia, de religião, etc. Esse campo de experiências possui certa especificidade em relação aos demais, tendo em vista que seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser desenvolvidos diariamente, em todas as práticas educativas, permeando o desenvolvimento de todos os outros objetivos dos demais campos.

BEBÊS - B	CRIANÇAS BEM PEQUENAS - CBP	CRIANÇAS PEQUENAS - CP
BEO01- Vivenciar o acolhimento, rotinas e demais práticas educativas adequadas às suas necessidades ao ingressar ou reingressar na instituição em qualquer época do ano (após períodos de férias, recessos, adoecimentos e/ou outros afastamentos).	CBPEO01- Vivenciar o acolhimento, rotinas e demais práticas educativas adequadas às suas necessidades ao ingressar ou reingressar na instituição em qualquer época do ano (após períodos de férias, recessos, adoecimentos e/ou outros afastamentos).	CPEO01- Vivenciar o acolhimento, rotinas e demais práticas educativas adequadas às suas necessidades ao ingressar ou reingressar na instituição em qualquer época do ano (após períodos de férias, recessos, adoecimentos e/ou outros afastamentos).

<p>BEO02- Vivenciar práticas educativas, acolhedoras e carinhosas que considerem suas necessidades biológicas, emocionais e culturais; seus ritmos fisiológicos, bem como suas preferências.</p>	<p>CBPEO02- Vivenciar práticas educativas, acolhedoras e carinhosas que considerem suas necessidades biológicas, emocionais e culturais; seus ritmos fisiológicos, bem como suas preferências.</p>	<p>CPEO02- Vivenciar práticas educativas, acolhedoras e carinhosas que considerem suas necessidades biológicas, emocionais e culturais; seus ritmos fisiológicos, bem como suas preferências.</p>
<p>BEO03- Vivenciar práticas educativas variadas em espaços limpos, organizados, seguros, interativos e estéticos.</p>	<p>CBPEO03- Participar das práticas educativas variadas em espaços limpos, organizados, seguros, interativos e estéticos.</p>	<p>CPEO03- Participar das práticas educativas variadas em espaços limpos, organizados, seguros, interativos e estéticos.</p>
<p>BEO04- Conviver com crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>	<p>CBPEO04- Conviver com crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo incentivada a reconhecer, valorizar e respeitar suas especificidades.</p>	<p>CPEO04- Conviver com crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo incentivada a reconhecer, valorizar e respeitar suas especificidades.</p>
<p>BEO05- Participar, através da observação e tentativas espontâneas, da organização e reorganização dos materiais, objetos, brinquedos e de seus pertences, sendo incentivada a</p>	<p>CBPEO05- Participar de práticas, educativas, nas quais seja incentivada a produzir e a atuar, assim como que suas produções e ações sejam valorizadas.</p>	<p>CPEO05- Participar de práticas educativas, nas quais seja incentivada a produzir e a atuar, assim como que suas produções e ações sejam valorizadas.</p>
<p>BEO05- Participar, através da observação e tentativas espontâneas, da organização e reorganização dos materiais, objetos, brinquedos e de seus pertences, sendo incentivada a</p>	<p>CBPEO06- Participar, através da observação e tentativas espontâneas, da organização e reorganização dos espaços internos e externos da instituição, dos materiais, objetos,</p>	<p>CPEO06- Participar da organização e reorganização dos espaços internos e externos da instituição, dos materiais, objetos, brinquedos e de seus pertences, sendo incentivada a zelar,</p>

<p>zelar, conservar, usar sem desperdício, guardar/organizar, etc.</p> <p>BEO06 - Expressar-se utilizando-se de movimentos corporais, balbucios, vocalizações, choro, riso, fala e outras formas de expressão, nas interações com outros bebês, crianças e adultos.</p> <p>BEO07- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, por meio das atividades de rotinas; acolhida e despedida; brincadeiras livres e dirigidas; exploração de espaços internos e externos.</p> <p>BEO08 - Perceber e ser incentivado a valorizar suas próprias características físicas, sociais e culturais e de outras crianças e adultos.</p>	<p>brinquedos e de seus pertences, sendo incentivada a zelar, conservar, usar sem desperdício, guardar/organizar, etc.</p> <p>CBPEO07- Participar de práticas educativas, nas quais seja incentivada a expressar suas ideias, sentimentos, emoções, medos, pontos de vistas, assim como escutar e respeitar os das outras.</p> <p>CBPEO08- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, sendo incentivada a vivenciar e perceber, gradativamente, a necessidade de algumas ações importantes à boa convivência (trocar, aguardar, ajudar, respeitar, pedir, agradecer, etc).</p> <p>CBPEO09- Perceber e ser incentivada a valorizar suas próprias características físicas, sociais e culturais e de outras crianças e adultos.</p> <p>CBPEO10- Vivenciar possibilidades de resolução de conflitos, sendo orientada a avaliar as suas atitudes e a</p>	<p>conservar, usar sem desperdício, guardar/organizar, etc.</p> <p>CPEO07- Participar de práticas, nas quais expresse suas ideias, sentimentos, emoções, medos, pontos de vistas, assim como escutar os das outras, sendo incentivada a respeitá-las.</p> <p>CPEO08- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, sendo incentivada a vivenciar e reconhecer, gradativamente, a necessidade de algumas ações importantes à boa convivência (trocar, aguardar, ajudar, respeitar, pedir, agradecer, etc).</p> <p>CPEO09- Conhecer e valorizar suas próprias características físicas, sociais e culturais e de outras crianças e adultos.</p> <p>CPEO10- Participar da resolução de conflitos, sendo incentivada a avaliar as suas atitudes e a dos colegas, sem</p>
---	---	--

<p>BEO09 - Vivenciar os cuidados do seu corpo e de seu bem-estar, nas atividades de rotinas e demais atividades cotidianas.</p> <p>BEO10 – Ter acesso à alimentação saudável, bem como ser incentivado a consumi-la e a perceber cheiros, consistências, gostos, etc.</p> <p>BEO11- Vivenciar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias; análise de fotos, imagens diversas e vídeos; vivência de brincadeiras, jogos, danças, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos; exploração de obras de arte, brinquedos e objetos variados; preparo e/ou degustação de comidas, etc.</p>	<p>dos colegas, sem ser discriminada, excluída ou punida.</p> <p>CBPEO11- Vivenciar os cuidados do seu corpo e de seu bem-estar, sendo incentivada a participar dos mesmos, nas atividades de rotinas e demais atividades cotidianas.</p> <p>CBPEO12- Perceber a importância da alimentação saudável através do incentivo à ingestão dos alimentos oferecidos na instituição; conversas dirigidas; preparo de receitas culinárias; cultivo de hortas; análise de vídeos; jogos; etc.</p> <p>CBPEO13- Vivenciar e ser incentivada a valorizar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias; análise de fotos, imagens diversas e vídeos; vivência de brincadeiras, jogos, danças, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos; exploração de obras de arte, brinquedos e objetos variados; preparo e/ou degustação de comidas, etc.</p>	<p>ser discriminada, excluída ou punida.</p> <p>CPEO11- Participar dos cuidados do seu corpo e de seu bem-estar, nas atividades de rotinas e demais atividades cotidianas, conquistando progressiva autonomia em algumas dessas atividades.</p> <p>CPEO12- Reconhecer a importância da alimentação saudável através do incentivo à ingestão dos alimentos oferecidos na instituição; de rodas de conversas e conversas dirigidas; preparo de receitas culinárias; cultivo de hortas; análise de vídeos; jogos; etc.</p> <p>CPEO13- Vivenciar e ser incentivada a valorizar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias; análise de fotos, imagens diversas e vídeos; vivência de brincadeiras, jogos, danças, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos; exploração de obras de arte, brinquedos e objetos variados; preparo e/ou degustação de comidas, etc.</p>
--	--	--

4.2 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS - CG

Esse campo de experiências objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a exploração do meio em que vivem, por meio da linguagem corporal (movimentos, gestos e expressões faciais), possibilitando que esses percebam e expressem sensações, emoções, sentimentos e vontades; conheçam e dominem, progressivamente, os seus corpos em movimento; interajam e se comuniquem, construindo, assim, conhecimento sobre si e sobre o mundo.

BEBÊS - B	CRIANÇAS BEM PEQUENAS - CBP	CRIANÇAS PEQUENAS - CP
<p>BCG01- Vivenciar brincadeiras, ginásticas com movimentos variados (de percepção e conhecimento do corpo; de locomoção e equilíbrio; com e/ou sem manipulação de objetos) com e/ou sem músicas, que envolvam diferentes partes do corpo, através da exploração de espaços internos e externos; manipulação de materiais estruturados e não estruturados variados; com estímulos sonoros e circuitos de movimentos.</p>	<p>CBPCG01- Vivenciar brincadeiras, ginásticas com movimentos variados (de percepção e conhecimento do corpo; de locomoção e equilíbrio; com e/ou sem manipulação de objetos) com e/ou sem músicas, que envolvam diferentes partes do corpo, individualmente e em pequenos grupos, através da exploração de espaços internos e externos; manipulação de materiais estruturados e não estruturados variados; com estímulos sonoros, em contato com outras crianças e circuitos de movimentos.</p>	<p>CPCG01- Vivenciar brincadeiras, ginásticas com movimentos variados (de percepção e conhecimento do corpo; de locomoção e equilíbrio; com e/ou sem manipulação de objetos) com e/ou sem músicas, que envolvam diferentes partes do corpo, individualmente e em pequenos grupos, através da exploração de espaços internos e externos; manipulação de materiais estruturados e não estruturados variados; com estímulos sonoros, em contato com outras crianças e circuitos de movimentos.</p>
<p>BCG02- Vivenciar movimentos corporais, com estímulos sonoros, como: rolar; engatinhar; ficar em pé; equilibrar-se; andar nas pontas dos pés; andar com quatro apoios; marchar; rebolar; dançar; manipular objetos</p>	<p>CBPCG02- Vivenciar movimentos corporais, com estímulos sonoros, a partir da exploração contextualizada dos elementos formadores da dança (corpo, espaço e tempo) – movimentar-se de diferentes formas, em diferentes</p>	<p>CPCG02- Vivenciar movimentos corporais, com estímulos sonoros, a partir da exploração contextualizada dos elementos formadores da dança (corpo, espaço e tempo) – movimentar-se de diferentes formas, em diferentes</p>

<p>variados em diferentes direções, sentidos e superfícies; movimentar-se rápido ou devagar.</p> <p>BCG03- Vivenciar massagens realizadas pelos profissionais responsáveis pelas crianças, experimentando o contato físico, os movimentos corporais e as diferentes sensações: toque de pele, suavidade do contato, sensibilidade dos pés, com ou sem estímulos sonoros.</p>	<p>espaços e tempos: deitar; rolar; engatinhar; ficar em pé; equilibrar-se; andar nas pontas dos pés, nos calcanhares; andar com quatro apoios; marchar; rebolar; dançar; manipular objetos variados em diferentes direções, sentidos e superfícies; movimentar-se rápido ou devagar.</p>	<p>espaços e tempos: deitar; rolar; engatinhar; ficar em pé; equilibrar-se; andar nas pontas dos pés, nos calcanhares; andar com quatro apoios; marchar; rebolar; dançar; manipular objetos variados em diferentes direções, sentidos e superfícies; movimentar-se rápido ou devagar; estender o corpo para os lados; flexionar os joelhos; flexionar o corpo para frente e para trás; tocar o chão com as diferentes partes do corpo; bater bolas ou bexigas com diferentes partes do corpo; quicar bolas; saltar com um ou dois pés; girar; movimentar-se em filas, duplas, trios; etc.</p>
<p>BCG04- Vivenciar jogos e brincadeiras: de representação (imitação de animais, situações cotidianas, expressões faciais e vocais; na frente do espelho, individualmente e/ou em duplas, utilizando-se de fantasias, máscaras, adereços, fantoches, maquiagens, tecidos); tradicionais e/ou populares.</p>	<p>CBPCG03- Vivenciar jogos e brincadeiras: de representação (imitação de animais, situações cotidianas, expressões faciais e vocais; na frente do espelho, individualmente e/ou em duplas, utilizando-se de fantasias, máscaras, adereços, fantoches, maquiagens, tecidos); tradicionais e/ou populares e cooperativos.</p>	<p>CPCG03- Vivenciar jogos e brincadeiras: de representação (imitação de animais, situações cotidianas, expressões faciais e vocais; na frente do espelho, individualmente e/ou em duplas, utilizando-se de fantasias, máscaras, adereços, fantoches, maquiagens, tecidos); tradicionais e/ou populares e cooperativos.</p>
		<p>CPCG04- Vivenciar brincadeiras cantadas com jogos de mãos de diferentes contextos culturais,</p>

<p>BCG05- Vivenciar acalantos, cantigas e músicas do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais.</p> <p>BCG06- Vivenciar cantigas de roda e/ou brinquedos cantados, do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais, experimentando e recriando gestos e movimentos.</p> <p>BCG07- Apreciar danças de diferentes gêneros/subgêneros (dança étnica, dança folclórica, regional e da brasilidade – danças e brincadeiras de roda com repertório do cancioneiro folclórico; dança de salão; dança de outras culturas) e coreografias ao vivo e/ou através de vídeos, imagens, obras de arte, percebendo e os movimentos apresentados.</p>	<p>CBPCG04- Brincar nos cantos temáticos disponíveis nos espaços internos e/ou externos da instituição.</p> <p>CBPCG05- Vivenciar acalantos, cantigas e músicas, do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais, experimentando e recriando sequências de gestos e movimentos.</p> <p>CBPCG06- Vivenciar cantigas de roda e/ou brinquedos cantados, do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais, experimentando e recriando gestos e movimentos.</p> <p>CBPCG07- Apreciar e experimentar danças de diferentes gêneros/subgêneros (dança étnica, dança folclórica, regional e da brasilidade – danças e brincadeiras de roda com repertório do cancioneiro folclórico; dança de salão; dança de outras culturas), e coreografias ao vivo e/ou através de vídeos, imagens, obras de arte, vivenciando os movimentos e diferentes disposições: individual, dupla,</p>	<p>experimentando gestos e movimentos.</p> <p>CPCG05- Brincar nos cantos temáticos disponíveis nos espaços internos e/ou externos da instituição.</p> <p>CPCG06- Vivenciar cantigas e músicas, do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais, experimentando e recriando gestos e movimentos, a partir de coreografias.</p> <p>CPCG07- Vivenciar cantigas de roda e/ou brinquedos cantados, do cancioneiro folclórico e de diferentes contextos culturais, experimentando e recriando gestos e movimentos.</p> <p>CPCG08- Apreciar e experimentar danças de diferentes gêneros/subgêneros (dança étnica, dança folclórica, regional e da brasilidade – danças e brincadeiras de roda com repertório do cancioneiro folclórico; dança de salão; dança de outras culturas), e coreografias ao vivo e/ou através de vídeos, imagens, obras de arte, conhecendo suas diferentes formas de movimentos e disposições:</p>
--	--	---

<p>BCG08- Vivenciar histórias contadas e/ou criadas, com o uso de fantoches, dedoches, máscaras, adereços, entre outras.</p> <p>BCG09- Participar de pequenas cenas narradas, a partir do cotidiano, do</p>	<p>trio, grupo; de forma livre e dirigida, por meio de coreografias simples.</p> <p>CBPCG08- Participar de histórias contadas e/ou criadas, com o uso de fantoches, dedoches, máscaras, adereços, etc.</p> <p>CBPCG09- Brincar a partir de desafios e narrativas, utilizando-se de lanternas em espaços escurecidos, movimentando-se livremente e de forma orientada, com ou sem estímulos sonoros, tais como: sons de instrumentos, músicas, sonoplastia própria para a ação.</p> <p>CBPCG10- Representar e improvisar posições corporais a partir da exploração de imagens e obras de arte, criando novas representações.</p> <p>CBPCG11- Improvisar pequenas cenas narradas, a partir do cotidiano, do</p>	<p>individual, dupla, trio, grupo; de forma livre e dirigida e/ou dirigida.</p> <p>CPCG09- Apreciar através de imagens, trechos de vídeos e/ou ao vivo, espetáculos de: teatro direto (atores) e indireto: (marionetes, bonecos de luva, de vara, marote, dedoches, bonecos articulados), observando, percebendo e/ou reconstruindo os principais elementos que o compõe: personagens, maquiagem, figurino, adereços, expressões, sequência, cenário, sonoplastia.</p> <p>CPCG10- Brincar a partir de desafios e narrativas, utilizando-se de lanternas em espaços escurecidos, movimentando-se livremente e de forma orientada, com ou sem estímulos sonoros, tais como: sons de instrumentos, músicas, sonoplastia própria para a ação.</p> <p>CPCG11- Representar e improvisar posições corporais a partir da exploração de imagens e obras de arte, criando novas representações.</p> <p>CPCG12- Dramatizar ações diversas (do cotidiano, do imaginário, de</p>
---	---	---

<p>imaginário e/ou de histórias, utilizando fantasias, máscaras, adereços e maquiagem.</p> <p>BCG10- Apreciar peças teatrais, sensibilizando-se com movimentos, sons, luzes e plateia.</p>	<p>imaginário e/ou de histórias, utilizando fantasias, máscaras, adereços e maquiagem.</p> <p>CBPCG12- Apreciar peças teatrais, sensibilizando-se com movimentos, sons, luzes e plateia.</p>	<p>histórias), de maneira improvisada ou criada coletivamente, de forma direta (criando e/ou utilizando-se de fantasias, adereços maquiagem, máscaras, fantoches, cenários) ou indireta (criando e/ou usando fantoches, dedoches, marionetes, bonecos de luva, de vara, marote, dedoches, bonecos articulados).</p> <p>CPCG13- Apreciar peças teatrais, sensibilizando-se com movimentos, sons, luzes e plateia.</p>
---	---	--

4.3 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - TS

Esse campo de experiências objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a vivência de diversas formas de expressão e linguagens artísticas, sobretudo, no âmbito das artes visuais e da música, de forma dialogada com o teatro, a dança e a literatura infantil. De maneira que esses desenvolvam a sensibilidade, o senso crítico e estético, a criatividade, a expressão pessoal, a ampliação de repertórios artísticos e culturais, conheçam a si mesmos, os outros e a realidade que os cerca.

BEBÊS - B	CRIANÇAS BEM PEQUENAS - CBP	CRIANÇAS PEQUENAS - CP
<p>BTS01- Observar e explorar os ambientes em seu entorno, organizados de forma estética e harmônica: cores de cortinas e paredes adequadas ao ambiente educativo; flexibilidade de (re)organização de mobiliário e acessibilidade ao mesmo; disponibilidade e organização de objetos e materiais pedagógicos, estruturados e não estruturados; espelhos à altura dos bebês; exposição e manipulação de objetos e/ou fotos dos próprios bebês e de suas famílias; exposição de materiais produzidos pelos bebês, sendo trocados com regularidade; exposição de imagens obras de artes, à sua altura.</p>	<p>CBPTS01- Observar e explorar os ambientes em seu entorno, organizados de forma estética e harmônica: cores de cortinas e paredes adequadas ao ambiente educativo; flexibilidade de (re)organização de mobiliário e acessibilidade ao mesmo; disponibilidade e organização de objetos e materiais pedagógicos, estruturados e não estruturados; espelhos à altura das crianças; exposição e manipulação de materiais pedagógicos, elaborados com qualidade e que tenham significação social; exposição de materiais produzidos por si e demais crianças, sendo trocados com regularidade; exposição de imagens obras de artes, à sua altura.</p> <p>CBPTS02- Participar da organização, disposição e/ou construção dos</p>	<p>CPTS01- Observar e explorar os ambientes em seu entorno, organizados de forma estética e harmônica: cores de cortinas e paredes adequadas ao ambiente educativo; flexibilidade de (re)organização de mobiliário e acessibilidade ao mesmo; disponibilidade e organização de objetos e materiais pedagógicos, estruturados e não estruturados; espelhos à altura das crianças; exposição e manipulação de materiais pedagógicos, elaborados com qualidade e que tenham significação social; exposição de materiais produzidos por si e demais crianças, sendo trocados com regularidade; exposição de imagens obras de artes, à sua altura.</p> <p>CPTS02- Participar da organização, disposição e/ou construção dos</p>

<p>BTS02- Explorar a cor, a aparência, a textura, a consistência, as sensações e as transformações ocorridas na manipulação de objetos e materiais variados: tintas, aquarela, elementos da natureza, alimentos crus e cozidos, argilas, massas, tapetes, caixas, painéis e livros sensoriais, bandejas sensoriais e cestos dos tesouros variados, etc. (devidamente adequados aos bebês).</p> <p>BTS03- Experimentar marcas gráficas, utilizando-se de riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais.</p> <p>BTS04- Explorar diferentes imagens de qualidade de obras de arte no campo visual: desenho, pintura, gravura, mosaico, vitral, fotografia, esculturas, móveis e stábiles.</p>	<p>materiais pedagógicos, estruturados e não estruturados, mobiliário e demais objetos que compõem sua sala de referência, assim como outros espaços da instituição.</p> <p>CBPTS03- Explorar a cor, a aparência, a textura, a consistência, as sensações e as transformações ocorridas na manipulação de objetos e materiais variados: tintas, aquarela, elementos da natureza, alimentos crus e cozidos, argilas, massas, tapetes, caixas, painéis e livros sensoriais, bandejas sensoriais e cestos dos tesouros variados, etc. (devidamente adequados às crianças bem pequenas).</p> <p>CBPTS04- Explorar riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais, assim como materiais para modelagem, durante as atividades de rotinas.</p> <p>CBPTS05- Observar e explorar, à sua altura, imagens de qualidade de obras de arte de diferentes gêneros (retrato ou figura humana, paisagem, natureza-morta, cenas do cotidiano, cenas religiosas, cenas da mitologia e/ou cenas</p>	<p>materiais pedagógicos, estruturados e não estruturados, mobiliário e demais objetos que compõem sua sala de referência, assim como outros espaços da instituição.</p> <p>CPTS03- Explorar a cor, a aparência, a textura, a consistência, as sensações e as transformações ocorridas na manipulação de objetos e materiais variados: tintas, aquarela, elementos da natureza, argilas, massas, tapetes, caixas, painéis e livros sensoriais.</p> <p>CPTS04- Explorar riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais, assim como materiais para modelagem, durante as atividades de rotinas.</p> <p>CPTS05- Observar e explorar, à sua altura, imagens de qualidade de obras de arte de diferentes gêneros (retrato ou figura humana, paisagem, natureza-morta, cenas do cotidiano, cenas religiosas, cenas da mitologia e/ou cenas</p>
---	---	---

<p>BTS05- Acessar obras de arte, sendo incentivado a observar as imagens representadas e relacioná-las às suas próprias fotos, ao seu corpo, à sua roupa, aos seus objetos.</p>	<p>históricas) e técnicas (bidimensional - desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, mosaico, vitral; tridimensional –mosaico, esculturas, móveis, estáveis, etc).</p> <p>CBPTS06- Participar da apreciação de obras de arte de gêneros e técnicas variados, sendo incentivada: a apontar e relatar o que está vendo; recriar alguma representação corporalmente, através de expressões faciais e/ou utilizando-se de objetos ou materiais.</p> <p>CBPTS07- Participar da apreciação de obras de arte de gêneros e técnicas variados, sendo incentivada a perceber formas, cores, linhas e figuras da representação, relacionando-as às cenas, objetos e/ou materiais do cotidiano.</p> <p>CBPTS08- Explorar jogos diversos elaborados a partir de imagens de obras de arte apreciadas: jogo da memória, dominó, sobreposição, quebra-cabeça, encaixe, bingo, lince, tapa certo,</p>	<p>históricas) e técnicas (bidimensional - desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, mosaico, vitral; tridimensional – mosaico, esculturas, móveis, estáveis, etc).</p> <p>CPTS06- Participar da apreciação de obras de arte de gêneros e técnicas variados, sendo incentivada: a descrever, analisar, problematizar e opinar sobre a representação; criar hipóteses; criar histórias; dramatizar; recriar e reinventar a representação corporalmente, através de expressões faciais e/ou utilizando-se de objetos, materiais e/ou cenários.</p> <p>CPTS07- Participar da apreciação de obras de arte de gêneros e técnicas variados, sendo incentivada a reconhecer elementos visuais como: formas, cores, linhas e figuras da representação, relacionando-as às cenas, objetos e/ou materiais do cotidiano.</p> <p>CPTS08- Explorar e/ou participar da construção de jogos diversos elaborados a partir de imagens de obras de arte apreciadas: jogo da memória, dominó, sobreposição, quebra-</p>
--	---	---

<p>BTS06- Explorar elementos da natureza, vivenciando cores, formas, texturas, consistências.</p> <p>BTS07- Explorar a luz, cores, opacidade, transparências e sombras, através de experiências no sol e na</p>	<p>7 erros, etc.</p> <p>CBPTS09- Expressar-se através da atividade artística, decorrente da apreciação de obras de arte, através do desenho, gravura, pintura, fotografia, escultura, móbile, stábile.</p> <p>CBPTS10- Experimentar marcas gráficas/ desenhos para representar suas ideias, de forma livre e/ou dirigida a partir de alguma situação contextualizada (apreciação de obras de arte, audição de histórias e músicas, visualização de vídeos), utilizando-se de riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais.</p> <p>CBPTS11- Explorar elementos da natureza, percebendo cores, formas, texturas, consistências, bem como a possibilidade de confecção de tintas, esculturas, cenários, desenhos, pinturas, colagens, etc.</p> <p>CBPTS12- Explorar a luz, cores, opacidade, transparências e sombras, através de experiências no sol e na</p>	<p>cabeça, encaixe, bingo, lince, tapa certo, 7 erros, etc.</p> <p>CPTS09- Expressar-se através da atividade artística, decorrente da apreciação de obras de arte, através do desenho, gravura, pintura, fotografia, mosaico, escultura, móbile, stábile.</p> <p>CPTS10- Representar suas ideias através de desenho, de forma livre e/ou dirigida a partir de alguma situação contextualizada (apreciação de obras de arte, audição de histórias e músicas, visualização de vídeos), utilizando-se de riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais.</p> <p>CPTS11- Explorar elementos da natureza, percebendo cores, formas, texturas, consistências, bem como a possibilidade de confecção de tintas, esculturas, cenários, desenhos, pinturas, colagens, etc.</p> <p>CPTS12- Explorar a luz, cores, opacidade, transparências e sombras, através de experiências no sol e na</p>
---	--	---

<p>utilização de lanternas, mesas ou caixas de luz, projetores em espaços escurecidos, utilizando-se de tecidos, plásticos, vidros e potes com transparência, papéis variados, elementos da natureza, materiais estruturados e não estruturados.</p> <p>BTS08- Participar da exposição de suas produções e dos seus colegas, sendo incentivado a observá-las.</p> <p>BTS09- Participar de visitas mediadas em museus, galerias, atelier e/ou em exposições de obras de arte em outros espaços, sendo incentivado a observar as obras em exposição.</p>	<p>utilização de lanternas, mesas ou caixas de luz, projetores em espaços escurecidos, utilizando-se de tecidos, plásticos, vidros e potes com transparência, papéis variados, elementos da natureza, materiais estruturados e não estruturados.</p> <p>CBPTS13- Participar da elaboração de exposições de suas produções e dos seus colegas, dialogando sobre as mesmas.</p> <p>CBPTS14- Participar de visitas mediadas em museus, galerias, atelier e/ou em exposições de obras de arte em outros espaços, sendo incentivada a apreciar as obras em exposição.</p>	<p>utilização de lanternas, mesas ou caixas de luz, projetores em espaços escurecidos, utilizando-se de tecidos, plásticos, vidros e potes com transparência, papéis variados, elementos da natureza, materiais estruturados e não estruturados.</p> <p>CPTS13- Participar da elaboração de exposições de suas produções e dos seus colegas, dialogando sobre as mesmas.</p> <p>CPTS14- Participar de visitas mediadas em museus, galerias, atelier e/ou em exposições de obras de arte em outros espaços, sendo incentivada a apreciar as obras em exposição.</p> <p>CPTS15- Apreciar e expressar-se através da atividade artística de forma livre e/ou dirigida a partir de uma situação contextualizada (apreciação de obra de arte, audição de histórias e músicas; visualização de vídeos; construção de cenários; organização dos espaços da instituição) através de desenho, pintura, gravura e fotografia (bidimensional), assim como de esculturas, móveis, stábeis</p>
--	--	---

<p>BTS10- Explorar objetos sonoros, bandinha rítmica, instrumentos musicais, painéis, caixas, livros e parques sonoros durante as atividades de rotina.</p> <p>BTS11- Vivenciar a audição de brincadeiras cantadas, cantigas e músicas diversas, sobretudo do cancionero folclórico, sendo incentivado a cantar e explorá-las corporalmente, durante as atividades de rotina diária.</p> <p>BTS12- Participar de experiências, nas quais seja incentivado a perceber e produzir sons diversos (da natureza, dos meios de transportes, de animais, do próprio corpo, do cotidiano, dos objetos, dos instrumentos, etc), como também a ausência de sons.</p>	<p>CBPTS15- Explorar objetos sonoros, bandinha rítmica, instrumentos musicais, painéis, caixas, livros e parques sonoros durante as atividades de rotinas.</p> <p>CBPTS16- Vivenciar a audição de brincadeiras cantadas, cantigas, músicas diversas, sobretudo do cancionero folclórico, cantar e explorá-las corporalmente, durante as atividades de rotina diária.</p> <p>CBPTS17- Participar de experiências, nas quais seja incentivado a perceber e produzir sons diversos (da natureza, dos meios de transportes, de animais, do próprio corpo, do cotidiano, dos objetos, dos instrumentos, etc), como também a ausência de sons.</p> <p>CBPTS18- Produzir sons, de forma improvisada ou dirigida, com materiais, objetos, movimentos do próprio corpo e instrumentos musicais, durante as brincadeiras, jogos, dramatizações, narrativas de histórias, encenações,</p>	<p>(tridimensional).</p> <p>CPTS16- Explorar objetos sonoros, bandinha rítmica, instrumentos musicais, painéis, caixas, livros e parques sonoros durante as atividades de rotinas.</p> <p>CPTS17- Vivenciar a audição de brincadeiras cantadas, cantigas, músicas diversas, sobretudo do cancionero folclórico, cantar e explorá-las corporalmente, durante as atividades de rotina diária.</p> <p>CPTS18- Perceber e produzir sons diversos (da natureza, dos meios de transportes, de animais, do próprio corpo, do cotidiano, dos objetos, dos instrumentos, etc), como também a ausência de sons, em experiências lúdicas diversas.</p> <p>CPTS19- Produzir sons, de forma improvisada ou dirigida, com materiais, objetos, movimentos do próprio corpo e instrumentos musicais, durante as brincadeiras, jogos, dramatizações, narrativas de histórias, encenações,</p>
--	---	---

<p>BTS13- Vivenciar a narrativa de histórias com uso de sons e músicas.</p> <p>BTS 14- Apreciar a audição de músicas de diferentes gêneros (étnica, folclórica, popular, erudita, da indústria cultural), épocas e culturas, sobretudo, indígenas, africanas, afro-brasileiras, a fim de ampliar seus repertórios.</p>	<p>criações de musicais, coreografias e festas.</p> <p>CBPTS19- Participar da confecção de objetos sonoros e instrumentos musicais para exploração de sons sem experiências diversas: brincadeiras, jogos, dramatizações, narrativas de histórias, encenações, criações de musicais, coreografias, festas, acompanhamento do ritmo/pulso musical.</p> <p>CBPTS20- Participar da narrativa de histórias, utilizando-se de sons e músicas.</p> <p>CBPTS21- Appreciar a audição de músicas de diferentes gêneros (étnica, folclórica, popular, erudita, da indústria cultural), épocas e culturas, sobretudo, indígenas, africanas, afro-brasileiras, sendo incentivada a relatar: o que ouviram, o que sentiram, a experimentá-las corporalmentemente, sensibilizando-as a propostas rítmicas corporais, a fim de ampliar seus repertórios.</p>	<p>criações de musicais, coreografias e festas.</p> <p>CPTS20- Participar da confecção de objetos sonoros e instrumentos musicais para exploração de sons em experiências diversas: brincadeiras, jogos, dramatizações, narrativas de histórias, encenações, criações de musicais, coreografias, festas, acompanhamento do ritmo/pulso musical.</p> <p>CPTS21- Participar da narrativa de histórias, utilizando-se de sons e músicas.</p> <p>CPTS22- Appreciar a audição de músicas de diferentes gêneros (étnica, folclórica, popular, erudita, da indústria cultural), épocas e culturas, sobretudo, indígenas, africanas, afro-brasileiras, sendo incentivada a perceber suas características – duração (sons curtos e longos), a altura (sons graves ou agudos), intensidade (sons fracos ou fortes) ou timbre (identificação da fonte sonora) –, os instrumentos utilizados, sensibilizando-as a propostas rítmicas corporais, com ou sem acompanhamento</p>
---	---	---

<p>BTS15- Vivenciar apresentações de músicos na própria instituição e/ou em outros locais.</p>	<p>CBPTS22- Vivenciar a exploração de ritmos de músicas, cantigas e cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, jogos de mãos, articulados aos movimentos corporais (coreografias, gestos).</p> <p>CBPTS23- Vivenciar apresentações de músicos na própria instituição e/ou em outros locais.</p>	<p>de instrumentos, a fim de ampliar seus repertórios.</p> <p>CPTS23- Participar de experiências e jogos musicais, utilizando-se de sons combinados, produzidos por objetos, instrumentos musicais ou pelo próprio corpo.</p> <p>CPTS24- Brincar de desenhar a “história” que as músicas contam, o movimento/grafia dos sons e/ou os instrumentos utilizados.</p> <p>CPTS25- Participar da exploração de ritmos de músicas, cantigas e cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, jogos de mãos, articulados aos movimentos corporais (coreografias, gestos).</p> <p>CPTS26- Vivenciar apresentações de músicos na própria instituição e/ou em outros locais.</p>
---	--	--

4.4 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - EF

Esse campo de experiências objetiva oportunizar aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas experiências contextualizadas, com significação social que promovam a progressiva apropriação da linguagem verbal, articuladas a outras linguagens, de modo que esses venham a se expressar, assim como interpretar e compreender o que lhes é comunicado e expresso, ampliando, a participação e a compreensão do meio social.

BEBÊS - B	CRIANÇAS BEM PEQUENAS - CBP	CRIANÇAS PEQUENAS - CP
<p>BEF01- Reconhecer quando é chamado pelo seu nome, bem como os nomes dos colegas e adultos com quem convive diariamente, nas situações cotidianas.</p>	<p>CBPEF01- Identificar-se pelo nome, assim como nomear colegas e adultos com quem convive diariamente, nas situações cotidianas.</p>	<p>CPEF01- Identificar-se pelo nome, assim como nomear colegas e adultos com quem convive diariamente, nas situações cotidianas.</p>
<p>BEF02- Expressar-se utilizando-se de movimentos corporais, balbucios, vocalizações, choro, riso, fala e outras formas de expressão, nas interações com outros bebês, crianças e adultos.</p>	<p>CBPEF02- Expressar-se através das linguagens oral, musical, corporal (gestos, expressões faciais, movimentos corporais, dramatização), das marcas gráficas/desenhos, da modelagem, por meio das atividades de rotinas, exploração dos espaços internos e externos, interações com as crianças e com os adultos, brincadeiras e jogos.</p>	<p>CPEF02- Expressar-se através das linguagens oral, musical, corporal (gestos, expressões faciais, movimentos corporais, dramatização), do desenho, da modelagem, do recorte e colagem, da linguagem escrita (espontânea), por meio das atividades de rotinas, exploração dos espaços internos e externos, interações com as crianças e com os adultos, brincadeiras e jogos.</p>
<p>BEF03- Vivenciar experiências com a linguagem oral, nas quais a professora</p>	<p>CBPEF03- Expressar-se, progressivamente, através da</p>	<p>CPEF03- Expressar-se através da linguagem oral ao interagir com outras</p>

<p>conversa, nomeando ações, objetos, reações, pessoas; indaga sobre o que está fazendo, sentindo, o que pretende fazer; etc.</p> <p>BEF04- Participar, à sua maneira, de momentos de conversas encaminhados pela professora.</p> <p>BEF05- Vivenciar acalantos, brincadeiras cantadas, cantigas de roda e cantigas e demais textos do gênero poético (poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, brincos, lenga-lenga), sendo incentivado a experimentá-los corporalmente.</p> <p>BEF06- Experimentar livremente marcas gráficas, utilizando-se de riscantes e suportes variados, em diferentes posições espaciais e corporais.</p>	<p>linguagem oral ao interagir com outras crianças e adultos.</p> <p>CBPEF04- Participar de rodas de conversa, conversas dirigidas, conversas coletivas, relatos de experiências, sendo incentivada a expressar suas ideias desejos e sentimentos sobre suas vivências e sobre assuntos e/ou temas debatidos no coletivo.</p> <p>CBPEF05- Participar de brincadeiras cantadas, cantigas de roda e cantigas, sendo incentivada a vivenciá-las corporalmente, bem como recriá-las (trocar palavras por outras palavras e/ou gestos).</p> <p>CBPEF06- Expressar-se através de marcas gráficas/desenhos, de forma livre e dirigida a partir de situações significativas, utilizando-se de riscantes e suportes diversos.</p>	<p>crianças e adultos.</p> <p>CPEF04- Expressar suas ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências e sobre assuntos e/ou temas debatidos no coletivo, por meio da linguagem oral, durante as atividades de rotina, rodas de conversa, conversas coletivas, conversas dirigidas, relatos de experiências, discussões sobre entrevistas e enquetes realizadas com as famílias.</p> <p>CPEF05- Participar de brincadeiras cantadas, cantigas de roda e cantigas, vivenciando-as corporalmente, bem como recriando-as (trocar palavras por outras palavras e/ou gestos), de maneira individual e/ou coletiva.</p> <p>CPEF06- Expressar suas ideias através de desenho, de forma livre e dirigida a partir de situações significativas, utilizando-se de riscantes e suportes diversos.</p>
---	--	--

<p>BEF07- Explorar os espaços de leitura que ofereçam, de forma organizada e estética, uma variedade de livros para serem manipulados livremente.</p> <p>BEF08- Participar de experiências de escuta de leitura de obras literárias, sendo incentivado a observar as gravuras e/ou ilustrações; a indicar personagens, objetos; a representar ações ou personagens; etc.</p> <p>BEF09- Vivenciar a leitura e contação de histórias, realizadas de maneira adequada e variada pela professora (com ritmo, fluência e entonação adequados ao gênero lido ou contado; com incentivo a observação de fatos ou personagens; utilizando-se de objetos, fantoches, fantasias, maquiagem e/ou adereços; com modificação da voz; utilizando-se de sons e/ou músicas; criando “suspense”; etc.</p>	<p>CBPEF07- Explorar os espaços de leitura que ofereçam, de forma organizada e estética, uma variedade de livros para serem manipulados livremente.</p> <p>CBPEF08- Vivenciar a leitura e contação de histórias, realizadas de maneira adequada e variada pela professora (com ritmo, fluência e entonação adequados ao gênero lido ou contado; com incentivo à participação das crianças na história; utilizando-se de objetos, fantoches, fantasias, maquiagem e/ou adereços; com modificação da voz; utilizando-se de sons e/ou músicas; criando “suspense”); etc.</p> <p>CBPEF09- Vivenciar a leitura e contação de histórias de livros de diferentes gêneros e modos composicionais: narrativos (narrativas visuais, contos acumulativos, de</p>	<p>CPEF07- Explorar os espaços de leitura que ofereçam, de forma organizada e estética, uma variedade de livros para serem manipulados livremente.</p> <p>CPEF08- Vivenciar a leitura e contação de histórias, realizadas de maneira adequada e variada pela professora (com ritmo, fluência e entonação adequados ao gênero lido ou contado; com incentivo à participação das crianças na história; utilizando-se de objetos, fantoches, fantasias, maquiagem e/ou adereços; com modificação da voz; utilizando-se de sons e/ou músicas; criando “suspense”); etc.</p> <p>CPEF09- Vivenciar a leitura e contação de histórias de livros de diferentes gêneros e modos composicionais: narrativos (narrativas visuais, contos acumulativos, de repetição e de</p>
---	--	--

<p>BEF10- Escolher e explorar livros-brinquedo: livros fantoche, livros de pano, livros de banho, livros sonoros, livros pop up, livros gigantes, assim como outros suportes de escrita.</p>	<p>repetição e de adivinhação, contos com temática africana, de autores africanos e/ou afro-brasileiros, e/ou com protagonistas negros, contos com temática indígena, de autores indígenas e/ou com protagonistas indígenas, obras modernas, de autores nacionais e/ou traduções, contos clássicos, de fadas, maravilhosos, de autoria, tradução ou reconto; lendas, fábulas, contos populares, folclóricos, nacionais e de origem estrangeira, poéticos (poemas, trava-línguas, canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas, brincos, lengalenga).</p> <p>CBPEF10- Escolher e explorar livros-brinquedo: livros fantoche, livros de pano; livros sonoros; livros pop up, livros gigantes, assim como outros suportes de escrita.</p> <p>CBPEF11- Escolher e manusear livros, sendo incentivada a apropriar-se do comportamento leitor: virar as páginas, observar e ler as ilustrações, criar histórias a partir da leitura das ilustrações, apontar ilustrações que lhe despertam atenção.</p>	<p>adivinhação, contos com temática africana, de autores africanos e/ou afro-brasileiros, e/ou com protagonistas negros, contos com temática indígena, de autores indígenas e/ou com protagonistas indígenas, obras modernas, de autores nacionais e/ou traduções, contos clássicos, de fadas, maravilhosos, de autoria, tradução ou reconto; lendas, fábulas, contos populares, folclóricos, nacionais e de origem estrangeira, poéticos (poemas, trava-línguas, canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas, brincos, lengalenga).</p> <p>CPEF10- Escolher e explorar livros-brinquedo: livros fantoche, livros de pano, livros sonoros, livros pop up, livros gigantes, assim como outros suportes de escrita.</p> <p>CPEF11- Escolher e manusear livros, apresentando comportamento leitor: virar as páginas, observar e ler as ilustrações, criar histórias a partir da leitura das ilustrações, apontar ilustrações que lhe despertam atenção; observar a escrita contida nos livros.</p>
---	---	--

	<p>CBPEF12- Explorar as histórias ouvidas, sendo incentivada a relatar seus sentimentos e assim opinar sobre: como começou e terminou a história, as ações dos personagens, os fatos ocorridos nas histórias, a relação entre as ações e os fatos ocorridos na história e as suas vivências.</p> <p>CBPEF13- Recontar a história e/ou alguns fatos da história ouvida, através de: rodas de conversa; dramatização, utilizando-se da linguagem corporal, de fantoches, máscaras, adereços, fantasias, objetos e materiais diversos (brinquedos, bonecos, tecidos acessórios, etc), de desenhos (riscantes e suportes variados), do uso das tecnologias digitais (fotos, vídeos, etc).</p> <p>CBPEF14- Explorar jogos diversos confeccionados a partir das histórias</p>	<p>CPEF12- Explorar as histórias ouvidas, sendo incentivada a relatar seus sentimentos e opinar sobre: como começou e terminou a história, as ações dos personagens, os fatos ocorridos nas histórias, a relação entre as ações e os fatos ocorridos na história e as suas vivências.</p> <p>CPEF13- Recontar a história e/ou alguns fatos da história ouvida, assim como recriar seu “início, meio ou fim”, através de: rodas de conversa; dramatização, utilizando-se da linguagem corporal, de fantoches, máscaras, adereços, fantasias, objetos e materiais diversos (brinquedos, bonecos, tecidos acessórios, etc); de desenhos (riscantes e suportes variados); do uso do retroprojetor, utilizando-se de desenhos em transparência, objetos e o próprio corpo; do uso das tecnologias digitais (fotos, vídeos, etc); de modelagem; com recorte e colagem de imagens (revistas, encartes, de materiais escritos diversos, etc).</p> <p>CPEF14- Explorar jogos diversos confeccionados a partir das histórias</p>
--	--	---

	<p>ouvidas (memória, caixa tátil, sombras), que explorem os principais fatos e personagens.</p> <p>CBPEF15- Participar da representação do contexto em que se passa a história e/ou de algum fato (por exemplo: festa, chá da tarde, floresta, etc), seja através da leitura da ilustração do livro ou da recordação da história ouvida, utilizando-se de mobiliário, utensílios, objetos, tecidos, flores, brinquedos, etc.</p> <p>CBPEF16- Participar da representação da história ouvida, através da confecção de maquetes, utilizando-se de caixas, recorte e colagem de imagens e papéis variados, modelagem e materiais diversos; da confecção de livro coletivo,</p>	<p>ouvidas: jogos de tabuleiro, memória, dominó, bingo, lince, tapa certo, encontre o intruso, caça ao tesouro, caixa tátil, roleta e outros que explorem a sequência da narrativa, os principais fatos e seus personagens.</p> <p>CPEF15 - Perceber a sequência da história ouvida, a partir de jogos de ordenar figuras relacionadas a história; descobrir numa sequência de imagens relacionadas à história a cena que está faltando;</p> <p>CPEF16- Participar da representação do contexto em que se passa a história ou e/ou de algum fato (por exemplo: festa, chá da tarde, floresta, etc), seja através da leitura da ilustração do livro ou da recordação da história ouvida, utilizando-se de mobiliário, utensílios, objetos, tecidos, flores, brinquedos, etc.</p> <p>CPEF17- Participar da representação da história ouvida, através da: confecção de maquetes, utilizando-se de caixas, recorte e colagem de imagens e papéis variados, modelagem e materiais diversos; da confecção de livro coletivo,</p>
--	--	--

	<p>utilizando-se de desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, fotografias, etc.</p> <p>CBPEF17- Brincar com textos do gênero poético (poemas, trava-línguas, canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas, brincos, lenga-lenga): brincar de ler, trocar palavras por outras palavras, gestos e/ou desenhos, representá-los através de diferentes linguagens (gestos, dramatização, desenho, modelagem, recorte e colagem), recitar, realizando gravações de áudio e vídeo para explorações, vivenciá-los corporalmente;</p> <p>CBPEF18- Participar de situações significativas de leitura de gêneros e tipologias textuais variados³⁰,</p>	<p>utilizando-se de desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, fotografias, etc.</p> <p>CPEF18- Brincar com textos do gênero poético (poemas, trava-línguas, canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas, brincos, lenga-lenga): brincar de ler; realizar pseudo leitura; leitura dialogada e coral; trocar palavras por outras palavras, gestos e/ou desenhos; representá-los através de diferentes linguagens (gestos, dramatização, desenho, modelagem, recorte e colagem), recitar, realizando gravações de áudio e vídeo para explorações, vivenciá-los corporalmente;</p> <p>CPEF19- Vivenciar e explorar obras literárias de reconto/revisitação (versões alternativas de contos clássicos) ou de vídeos, sendo incentivada a perceber a relação entre as histórias.</p> <p>CPEF20- Participar de situações significativas de leitura de gêneros e tipologias textuais variados adequados</p>
--	---	--

³⁰ As crianças devem vivenciar práticas de leitura e escrita de diversas tipologias e gêneros textuais, adequados às suas especificidades, com significação social. Dentre as tipologias e gêneros que podem ser explorados com as crianças, destacam-se: Expressivo (poema, letra de canção/cantiga, quadrinha, parlenda, trava-línguas, adivinhas, entre outros); Narrativo (lenda, fábula, conto, piada, história em quadrinhos, tiras); Descritivo (notícia, reportagem, carta, biografia); Injuntivo - persuadir (convite, publicitários, rótulo, slogan); Injuntivo – descrever ações (instruções de uso, instruções de montagem, receita

<p>BEF11- Vivenciar as rotinas da turma, organizadas conforme suas necessidades e especificidades.</p>	<p>adequados às especificidades da Educação Infantil, através da leitura realizada pela professora, da leitura realizada pelas crianças que não sabem ler (“pseudoleitura”), leitura de ilustrações, de textos não-verbais.</p> <p>CBPEF19- Participar da confecção e/ou da exploração dos materiais pedagógicos que compõe a rotina da turma, conforme especificidades da turma (ajudante do dia, chamada, quadro de rotinas, calendário, aniversariantes, observação e registro das condições do tempo, painel do alfabeto, regras de convivência), da organização e da identificação dos materiais de sala, do uso da agenda.</p> <p>CBPEF20- Vivenciar práticas de produções de escrita e de textos coletivos, com função social, tendo a professora como escriba.</p>	<p>às especificidades da Educação Infantil, através da leitura realizada pela professora, da leitura apontada, da leitura realizada pelas crianças que não sabem ler (“pseudoleitura”), leitura de ilustrações, de textos não-verbais, leitura realizada por crianças que, porventura, leiam.</p> <p>CPEF21- Participar da confecção e/ou da exploração dos materiais pedagógicos que compõe a rotina da turma (ajudante do dia, chamada, quadro de rotinas, calendário, aniversariantes, observação e registro das condições do tempo, painel do alfabeto, regras de convivência), da organização e da identificação dos materiais de sala, do uso da agenda.</p> <p>CPEF22- Participar de produções de escrita e de texto coletivo, com função social, tendo a professora como escriba.</p> <p>CPEF23- Participar de produções de</p>
---	--	--

culinária, regras de jogo); Argumentativo (texto de opinião); Expositivo (relatos de experiências, ficha técnica, sinopse) (MARCUSCHI, 2016). Essa classificação pode ser útil para orientar as escolhas realizadas pelas professoras, mas não precisam ser dominadas pelas crianças. A exploração de quaisquer tipologias e gêneros textuais exige a seleção atenta e cuidadosa da professora, bem como planejamento/desenvolvimento de práticas adequadas às crianças.

	<p>CBPEF21- Explorar o seu nome e de seus colegas, através de brincadeiras cantadas, cantigas de roda e cantigas, das atividades de rotinas (ajudante do dia, chamada, painel de aniversariantes, painel do alfabeto), jogos pedagógicos (memória, bingo, dominó, encontre o intruso, trinca, etc), registros realizados/ explorados pela professora.</p> <p>CBPEF22- Vivenciar a escrita (realizada pela professora) do seu nome, nomes de colegas e demais palavras, a partir de suas situações</p>	<p>escrita, com função social, utilizando-se da escrita espontânea.</p> <p>CPEF24- Participar da exploração de bons textos de gêneros e tipologias textuais variados que lhes são apresentados, sendo incentivada a dar sua opinião sobre o assunto abordado, a observar a disposição da escrita, assim como os símbolos que foram utilizados, os espaços entre as palavras, a observar a direção que o texto foi registrado e lido; a observar os elementos da apresentação.</p> <p>CPEF25- Explorar o seu nome e de seus colegas, através da linguagem oral e escrita, por meio de brincadeiras cantadas, cantigas de roda e cantigas, das atividades de rotinas (ajudante do dia, chamada, painel de aniversariantes, painel do alfabeto), jogos pedagógicos (memória, bingo, dominó, encontre o intruso, trinca, etc), registros realizados/ explorados pela professora.</p> <p>CPEF26- Identificar e escrever seu nome, a partir de suas situações contextualizadas e lúdicas.</p>
--	---	---

	contextualizadas e lúdicas.	CPEF27- Explorar a escrita de palavras , sendo incentivada a fazer associações entre essas, seu próprio nome e os nomes das demais crianças, a partir de jogos pedagógicos; explorações com alfabeto móvel e escrita espontânea.
--	-----------------------------	---

4.5 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES - ET

Esse campo de experiências objetiva promover experiências diversas com significação social que oportunizem os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas a observarem, explorarem, perceberem, refletirem e se apropriarem, progressivamente, dos conhecimentos matemáticos, do mundo físico e social que se relacionam às suas vidas e a realidade na qual estão inseridas.

BEBÊS - B	CRIANÇAS BEM PEQUENAS - CBP	CRIANÇAS PEQUENAS - CP
<p>BET01- Explorar as características de objetos e materiais variados – odores, sabores, sonoridades, cores, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições - através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, cestos dos tesouros, bandejas sensoriais, caixas, tapetes e/ou painéis sensoriais, brincadeiras, jogos circuitos de movimentos, exploração de cantigas e músicas.</p>	<p>CBPET01- Explorar corporalmente a posição de objetos, de seu próprio corpo e/ou demais pessoas no espaço: dentro e fora, em cima e embaixo, na frente e atrás, entre e ao lado, antes e depois, último e entre, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos, cantigas e músicas; exploração de imagens, exploração de histórias de livros paradidáticos³¹; exploração dos espaços internos e externos da instituição e em demais situações significativas.</p>	<p>CPET01- Reconhecer a posição de objetos, de seu próprio corpo e/ou demais pessoas no espaço: dentro e fora, em cima e embaixo, na frente e atrás; entre e ao lado, antes e depois, último e entre, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos; cantigas e músicas, exploração de imagens, exploração de histórias de livros paradidáticos, exploração dos espaços internos e externos da instituição e em demais situações significativas.</p>

³¹ Os livros paradidáticos também são denominados de informativos ou não-ficcionais.

<p>BET02- Manipular e explorar materiais estruturados e não estruturados: empilhando, encaixando, derrubando, balançando, lançando, rolando, dentre outros.</p>	<p>CBPET02- Explorar corporalmente a direção de objetos, de seu próprio corpo e/ou demais pessoas no espaço: para cima, para baixo, para frente, para trás e para o lado, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados; brincadeiras; jogos; circuitos de movimentos; cantigas e músicas; exploração de imagens; exploração de histórias de livros paradidáticos; exploração dos espaços internos e externos da instituição e em demais situações significativas;</p> <p>CBPET03- Explorar corporalmente propriedades das formas espaciais (tridimensionais) e formas planas (bidimensionais), através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados; brincadeiras e jogos; modelagem com materiais variados; exploração de imagens; carimbo de objetos diversos; contorno de objetos com materiais variados; produção de desenhos, esculturas, maquetes e cenários; exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas;</p> <p>CBPET04- Manipular e explorar</p>	<p>CPET02- Reconhecer a direção de objetos, de seu próprio corpo e/ou demais pessoas no espaço: para cima, para baixo, para frente, para trás e para o lado, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados; brincadeiras; jogos; circuitos de movimentos; cantigas e músicas; exploração de imagens; exploração de histórias de livros paradidáticos; exploração dos espaços internos e externos da instituição e em demais situações significativas;</p> <p>CPET03- Perceber propriedades das formas espaciais (tridimensionais) e formas planas (bidimensionais), através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados; brincadeiras e jogos; modelagem com materiais variados; exploração de imagens; carimbo de objetos diversos; contorno de objetos com materiais variados; produção de desenhos, esculturas, maquetes e cenários; exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas;</p> <p>CPET04- Manipular e explorar</p>
--	---	--

	<p>materiais estruturados e não estruturados comparando, organizando, classificando e agrupando por cor, formas, tamanhos, e/ou outros atributos, através brincadeiras e jogos, exploração dos cantos temáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET05- Vivenciar contagens um a um de quantidades de objetos de coleções, a partir de situações de rotinas, histórias de livros paradidáticos, brincadeiras e jogos, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos.</p> <p>CBPET06- Explorar quantidades de objetos de coleções, a partir de situações de rotinas, histórias de livros paradidáticos; brincadeiras e jogos, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos.</p>	<p>materiais estruturados e não estruturados comparando, organizando, classificando e agrupando por cor, formas, tamanhos, e/ou outros atributos, através brincadeiras e jogos, exploração dos cantos temáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CPET05- Realizar contagens um a um de quantidades de objetos de coleções e apresentar o resultado através de registros verbais e/ou simbólicos (pictórico e/ou convencional), a partir de situações de seu interesse e com significação social (situações de rotinas; situações imaginárias, histórias de livros paradidáticos, brincadeiras e jogos, construção de jogos de tabuleiro, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, exploração do calendário, etc).</p> <p>CPET06- Explorar quantidades de objetos de coleções, percebendo noções básicas: mais que e menos que, igual e diferentes, a partir de situações de seu interesse e com significação social (situações de rotinas, situações imaginárias, histórias de livros</p>
--	--	--

<p>BET03- Vivenciar as noções de tempo, por meio da exploração das rotinas e de situações cotidianas.</p>	<p>CBPET07- Explorar, gradativamente, os materiais pedagógicos que compõe a rotina, (ajudante do dia, chamada, quadro de rotinas, calendário, aniversariantes, observação e registro das condições do tempo, painel de números com materiais manipuláveis), conforme especificidade de cada turma, sempre com significação social.</p> <p>CBPET08- Vivenciar as noções básicas de tempo: antes, agora e depois, manhã, tarde e noite, ontem, hoje e amanhã, através das rotinas da turma; análise das ações cotidianas</p>	<p>paradidáticos, brincadeiras e jogos, exploração do calendário, etc).</p> <p>CPET07- Explorar quantidades de objetos de coleções, percebendo noções básicas de juntar quantidades iguais e diferentes (acrescentar, separar e retirar) a partir de situações de seu interesse e com significação social (situações de rotinas, situações imaginárias, histórias de livros paradidáticos, brincadeiras e jogos, exploração do calendário, etc).</p> <p>CPET08- Participar da construção e/ou da exploração dos materiais pedagógicos que compõe a rotina da turma (ajudante do dia, chamada, quadro de rotinas, calendário, aniversariantes, observação e registro das condições do tempo, painel de números, regras de convivência), conforme especificidade de cada turma, sempre com significação social.</p> <p>CPET09- Perceber as noções básicas de tempo: antes, agora e depois, manhã, tarde e noite; ontem, hoje e amanhã, através da análise, interpretação, relato e registro das rotinas</p>
--	--	--

	<p>realizadas fora da instituição; exploração de histórias de livros paradidáticos, dramatização, brincadeiras e jogos, da análise de suas próprias fotos, em diferentes tempos, e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET09- Explorar corporalmente as noções básicas de tamanho de objetos, de si próprio e/ou de demais pessoas: grande e pequeno, curto e comprido, alto e baixo, grosso e fino, largo e estreito, através de manipulação, observação e comparação de materiais estruturados e não estruturados, jogos e brincadeiras, medição da altura das crianças, exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET10- Explorar corporalmente as noções básicas de massa: leve e pesado, de objetos, de si própria e/ou demais pessoas, através de manipulação, observação e comparação</p>	<p>da turma (quadro de rotinas, aniversariantes, calendários), análise das ações cotidianas realizadas fora da instituição, da análise, interpretação e criação de histórias variadas, exploração de histórias de livros paradidáticos, dramatização, brincadeiras e jogos, da análise de suas próprias fotos, em diferentes tempos, e em demais situações significativas.</p> <p>CPET10- Perceber as noções básicas de tamanho de objetos, de si próprio e/ou de demais pessoas: grande e pequeno, curto e comprido, alto e baixo, grosso e fino, largo e estreito, através de manipulação, observação e comparação de materiais estruturados e não estruturados; jogos e brincadeiras, medição da altura das crianças, exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CPET11- Reconhecer as noções básicas de massa: leve e pesado, de objetos, de si própria e/ou demais pessoas, através de manipulação, observação e comparação de materiais</p>
--	--	---

	<p>de materiais estruturados e não estruturados, experimentação com seu próprio corpo e/ou instrumentos padronizados para pesagem de objetos, pesagem das crianças e demais pessoas para comparação, jogos e brincadeiras, exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET11- Explorar corporalmente as noções básicas de capacidade: cheio e vazio, através de manipulação, observação e comparação de materiais estruturados e não estruturados, jogos e brincadeiras, preparo de receitas culinárias, mistura de tintas e outros materiais (areia, sagu, macarrão, fubá, etc) exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET12- Explorar corporalmente as noções básicas de distância: perto e longe, através de brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos, exploração dos diversos espaços internos e externos da instituição, exploração de histórias de livros paradidáticos, exploração de imagens diversas e em demais situações</p>	<p>estruturados e não estruturados, experimentação com seu próprio corpo e/ou instrumentos padronizados para pesagem de objetos, pesagem das crianças e demais pessoas para comparação, jogos e brincadeiras, exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CPET12- Reconhecer as noções básicas de capacidade: cheio e vazio, através de manipulação, observação e comparação de materiais estruturados e não estruturados, jogos e brincadeiras, preparo de receitas culinárias; mistura de tintas e outros materiais (areia, sagu, macarrão, fubá, etc) exploração de histórias de livros paradidáticos e em demais situações significativas.</p> <p>CPET13- Reconhecer as noções básicas de distância: perto e longe, através de brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos, exploração dos diversos espaços internos e externos da instituição, exploração de histórias de livros paradidáticos, exploração de imagens diversas e em demais situações</p>
--	---	--

<p>BET04- Explorar os espaços internos e externos da instituição através do movimento corporal (rastejar, sentar, rolar, escalar, subir, descer, equilibrar, saltar, pular, correr, colocar, tirar, agachar), em brincadeiras, jogos, circuitos dos movimentos, cantigas e músicas, danças e atividades de rotinas.</p>	<p>significativas.</p> <p>CBPET13- Explorar corporalmente as noções básicas de velocidade: devagar (lento) e depressa (rápido), através de brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos, exploração dos diversos espaços internos e externos da instituição, exploração de histórias de livros paradidáticos, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos e em demais situações significativas.</p> <p>CBPET14- Vivenciar a organização e exploração de dados em tabelas, com materiais manipuláveis, a partir de situações contextualizadas e significativas.</p> <p>CBPET15- Explorar os espaços internos e externos da instituição através do movimento corporal (rastejar, sentar, rolar, escalar, subir, descer, equilibrar, saltar, pular, correr, colocar, tirar e agachar), em brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos, cantigas e músicas, danças, atividades de rotinas, exploração dos cantos temáticos e demais situações significativas.</p>	<p>significativas.</p> <p>CPET14- Reconhecer as noções básicas de velocidade: devagar (lento) e depressa (rápido), através de brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos, exploração dos diversos espaços internos e externos da instituição, exploração de histórias de livros paradidáticos, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos e em demais situações significativas.</p> <p>CPET15- Participar da organização/ exploração de dados em tabelas e/ou gráficos, com materiais manipuláveis, a partir de situações contextualizadas e significativas.</p> <p>CPET16- Explorar os espaços internos e externos da instituição através do movimento corporal (rastejar, sentar, rolar, escalar, subir, descer, equilibrar, saltar, pular, correr, colocar, tirar, vestir-se, abotoar, amarrar, agachar), em brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos, cantigas e músicas, danças, atividades de rotinas, exploração dos cantos temáticos e demais situações significativas.</p>
--	--	--

<p>BET05- Vivenciar a (re)organização dos espaços internos e externos da instituição, através da preparação do espaço para determinada vivência, retirar e guardar materiais, fixar e trocar os materiais produzidos em exposição, realização de jogos, brincadeiras e circuitos, utilizando como referência os objetos e mobiliário existentes nos espaços, cultivar hortas e jardins.</p>	<p>CBPET16- Participar da (re)organização dos espaços internos e externos da instituição, através da preparação do espaço para determinada vivência, retirar e guardar materiais, organização dos cantos temáticos, fixar e trocar os materiais produzidos em exposição, realização de jogos, brincadeiras e circuitos, utilizando como referência os objetos e mobiliário existentes nos espaços, cultivar hortas e jardins.</p>	<p>CPET17- Participar da (re)organização dos espaços internos e externos da instituição, através da preparação do espaço para determinada vivência, retirar e guardar materiais, organização dos cantos temáticos, fixar e trocar os materiais produzidos em exposição; realização de jogos, brincadeiras e circuitos, utilizando como referência os objetos e mobiliário existentes nos espaços, cultivar hortas e jardins.</p> <p>CPET18- Observar e explorar a paisagem da instituição e de seus arredores (objetos, mobiliários, função e utilização, elementos naturais e culturais), através de jogos e brincadeiras, atividades de rotinas, (re)organização dos espaços da instituição (cantos temáticos e materiais produzidos pelas crianças em exposição), passeios orientados, análise de imagens variadas, fotos e vídeos.</p> <p>CPET19- Perceber semelhanças e diferenças entre aspectos (objetos, mobiliário, estrutura, práticas desenvolvidas, normas de convivência, costumes, pessoas/</p>
--	--	--

<p>BET06- Reconhecer os seus pertences através das atividades de rotinas, bem como jogos e brincadeiras.</p> <p>BET07- Reconhecer seu nome quando chamado e perceber que seus colegas também possuem nomes, nas brincadeiras e interações cotidianas e através cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos.</p> <p>BET08- Participar, à sua maneira, das atividades de rotinas propostas (sono, banho, alimentação, trocas/higiene).</p>	<p>CBPET17- Reconhecer os seus pertences através das atividades de rotinas, bem como jogos e brincadeiras.</p> <p>CBPET18- Explorar fatos importantes de sua própria história e de seus familiares (seu nome, nomes dos familiares de convivência, nomes dos colegas; reconhecimento e valorização das características físicas, objetos e/ou vestimentas preferidas, fatos significativos de sua vida) através de exploração de fotos, vídeos, objetos e vestuários pessoais, histórias relatadas</p>	<p>profissionais, etc) dos espaços da instituição e outros espaços explorados (sua própria moradia, dos colegas e de outras pessoas), através das rodas de conversa, observação e análise de fotos e vídeos, desenhos, maquetes, cenários e modelagens, entrevistas, passeios orientados; dramatização.</p> <p>CPET20- Representar os espaços da instituição e demais espaços explorados, através de desenho, modelagem, fotos, vídeos, maquetes, cenários.</p> <p>CPET21- Perceber fatos importantes de sua própria história e de seus familiares (significado e/ou escolha de seu nome, a existência e a importância do sobrenome, parentescos, reconhecimento e valorização das características físicas, objetos e/ou vestimentas preferidas; fatos significativos de sua vida) através de rodas de conversa, exploração de enquetes, análise de fotos, imagens diversas, objetos, vestuários e vídeos; relatos; entrevistas, jogos e brincadeiras, etc.</p>
---	---	--

<p>BET09- Reconhecer a si e os integrantes de sua família, através da observação e exploração de suas próprias fotos e de seus familiares expostas em sala, sendo acrescentadas novas de tempo em tempo, da presença (chegada, saída) dos familiares de sua convivência na instituição.</p> <p>BET10- Vivenciar brincadeiras e jogos de seu contexto e de outros contextos/ culturas.</p> <p>BET11- Vivenciar piqueniques, festas, comemorações e passeios.</p>	<p>pela família, jogos e brincadeiras, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, conversas e exploração de enquetes.</p> <p>CBPET19- Reconhecer os familiares de sua convivência, através de conversas, exploração de fotos e vídeos, visita dos familiares à turma para conversa e/ou confraternização, jogos e brincadeiras, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos.</p> <p>CBPET20- Vivenciar brincadeiras e jogos de seu contexto e de outros contextos/ culturas.</p> <p>CBPET21- Vivenciar piqueniques, festas, comemorações e passeios.</p>	<p>CPET22- Perceber as características de sua família (composição familiar, nomes, profissões dos adultos, papéis sociais desempenhados em casa) relacionando-as a outras famílias, em outros lugares e outros tempos, através de rodas de conversa, exploração de enquetes, análise de fotos, imagens diversas, objetos diversos e vídeos, relatos, entrevistas, visita dos familiares e/ou de profissionais diversos à turma para conversa, entrevista, festas e/ou confraternização, etc.</p> <p>CPET23- Perceber semelhanças e diferenças entre os brinquedos, brincadeiras, formas de lazer e diversão de sua vivência com as vivências de outras pessoas em outros lugares e outros tempos, através de rodas de conversa, exploração de brinquedos e brincadeiras, exploração de enquetes, análise de fotos, imagens diversas e vídeos, relatos,</p>
--	---	--

<p>BPET12- Alimentar-se, percebendo, gradativamente, a necessidade de sentar-se, servir-se, usar utensílios.</p> <p>BET13- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, por meio das atividades de rotinas, acolhida e despedida, brincadeiras livres e dirigidas, exploração de espaços internos e externos.</p> <p>BET14- Vivenciar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias, vivência de brincadeiras, jogos, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, exploração de</p>	<p>CBPET22- Alimentar-se, percebendo, gradativamente, a necessidade de sentar-se, servir-se, usar utensílios.</p> <p>CBPET23- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, percebendo, gradativamente, a necessidade de algumas ações importantes à boa convivência (trocar, aguardar, ajudar, respeitar, pedir, agradecer, etc).</p> <p>CBPET24- Vivenciar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias, análise de fotos, imagens diversas e vídeos, vivência de brincadeiras, jogos, cantigas, músicas e</p>	<p>entrevistas, passeios a espaços de lazer e diversão, organização e vivência de festas e comemorações, etc.</p> <p>CPET24- Perceber os seus costumes alimentares, relacionando-os aos de outras pessoas em outros lugares e outros tempos, através de rodas de conversa, exploração de enquetes, análise de fotos, imagens diversas, vídeos, objetos diversos, degustação de alimentos, exploração de embalagens/ rótulos, relatos, construção de cenários entrevistas, etc.</p> <p>CPET25- Brincar e interagir com crianças de sua idade, de outras idades e adultos, reconhecendo, gradativamente, a necessidade de algumas ações importantes à boa convivência (trocar, aguardar, ajudar, respeitar, pedir, agradecer, etc).</p> <p>CPET26- Conhecer e valorizar as tradições de nossa cultura e de outras culturas, sobretudo, indígenas, africanas e afro-brasileiras, através da contação de histórias, análise de fotos, imagens diversas e vídeos, vivência de brincadeiras, jogos, cantigas, músicas e</p>
--	--	--

<p>brinquedos e objetos variados, etc.</p> <p>BET15- Explorar o corpo através de cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, brincadeiras, jogos, circuitos de movimento e danças, exploração de espaços internos e externos, exploração no espelho, massagens, atividades de rotinas (alimentação, banho, trocas, higiene, dentre outros), experiências sensoriais diversas, inclusive com os elementos da natureza.</p> <p>BET16- Explorar os órgãos dos sentidos através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados com diversas partes do corpo, exploração de sons, cantigas, músicas e</p>	<p>demais gêneros textuais lúdicos, preparo e degustação de alimentos, exploração de brinquedos e objetos variados, etc.</p> <p>CBPET25- Explorar o corpo, percebendo suas principais partes e funções, bem como suas necessidades básicas para manutenção da vida (alimentação, água, luz e calor do sol, ar, cuidados e higiene pessoal), através da vivência de cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos e danças, exploração de espaços internos e externos, exploração no espelho, representação do corpo, silhueta, fotos, desenhos, confecção de bonecos; rodas de conversa, atividades de rotinas, preparo de receitas culinárias, exploração de vídeos e imagens diversas; exploração de histórias de livros paradidáticos, etc.</p> <p>CBPET26- Explorar os órgãos dos sentidos através de manipulação de materiais estruturados e não estruturados com diversas partes do corpo, exploração de sons, cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos,</p>	<p>demais gêneros textuais lúdicos, preparo e degustação de alimentos, exploração de brinquedos e objetos variados, etc.</p> <p>CPET27- Explorar o corpo, identificando suas principais partes e funções, bem como suas necessidades básicas para manutenção da vida (alimentação, água, luz e calor do sol, ar, cuidados e higiene pessoal), através da vivência de cantigas, músicas e demais gêneros textuais lúdicos, brincadeiras, jogos, circuitos de movimentos e danças, exploração de espaços internos e externos, exploração no espelho; representação do corpo: silhueta, fotos, desenhos, confecção de bonecos, rodas de conversa, atividades de rotinas, preparo de receitas culinárias, exploração de vídeos e imagens diversas, exploração de histórias de livros paradidáticos, etc.</p> <p>CPET28- Explorar e reconhecer os órgãos dos sentidos através de manipulação de materiais estruturados e não estruturados com diversas partes do corpo, exploração de sons, cantigas, músicas e demais gêneros textuais</p>
--	---	--

<p>demais gêneros textuais lúdicos, vivências com danças, brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos, exploração de espaços internos e externos, preparo de receitas culinárias e degustação de alimentos, exploração da caixa tátil, brincadeiras que modifiquem e explorem o campo de visão, exploração de sombras e luzes, exploração de odores de produtos diversos, exploração de painéis, caixas, tapetes e/ou trilha sensoriais, mistura e exploração de temperatura, consistência, textura, odor de materiais variados (bandejas sensoriais: água, corante, areia, pedras, conchas, macarrão, sagu, etc), cestos dos tesouros.</p>	<p>vivências com danças, brincadeiras, jogos e circuitos de movimentos; exploração de espaços internos e externos, preparo de receitas culinárias e degustação de alimentos, exploração da caixa tátil ou de materiais com olhos vendados, exploração de odores de produtos diversos, análise, interpretação e reconstrução de imagens, exploração de painéis, caixas, tapetes e/ou trilha sensoriais, mistura e exploração de materiais variados (água, corante, areia, pedras, conchas, macarrão, sagu, etc), exploração de sombras e luzes; exploração de elementos da natureza.</p> <p>CBPET27- Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (calor, frio, chuva, trovão, vento, claro e escuro) percebendo as necessidades que trazem aos seres humanos (vestir-se ou despir-se, não se expor ao sol, chuva ou vento, beber água, fechar ou abrir a janela ou a porta, acender ou apagar a luz, usar guarda-chuva, não brincar nos espaços descobertos em dia de chuva, etc), através da observação e análise diária do tempo, das conversas e</p>	<p>lúdicos, vivências com danças, brincadeiras, jogos e circuitos de movimento, exploração de espaços internos e externos, preparo de receitas culinárias e degustação de alimentos, exploração da caixa tátil ou de materiais com olhos vendados, exploração de odores de produtos diversos, análise, interpretação e reconstrução de imagens, exploração de painéis, caixas, tapetes e/ou trilha sensoriais, mistura e exploração de materiais variados (água, corante, areia, pedras, conchas, macarrão, sagu, etc), exploração de elementos da natureza, exploração de sombras e luzes.</p> <p>CPET29- Perceber os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (calor, frio, chuva, trovão, vento, claro e escuro) e relacioná-los às necessidades dos seres humanos (vestir-se ou despir-se, não se expor ao sol, chuva ou vento, beber água, fechar ou abrir a janela ou a porta acender ou apagar a luz, usar guarda-chuva, não brincar nos espaços descobertos em dia de chuva, etc), através da observação e análise diária do tempo, das conversas e</p>
---	--	--

	<p>da exploração das atividades de rotinas, análise de histórias de livros paradidáticos, imagens e vídeos.</p> <p>CBPET28- Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (dia e noite, nas diversas estações), percebendo como ocorrem e interferem na vida dos seres humanos, através da observação e análise diárias do tempo, das conversas e da exploração das atividades de rotinas, análise de histórias de livros paradidáticos, imagens e vídeos.</p> <p>CBPET29- Observar transformações que ocorrem em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles envolvendo fenômenos naturais e artificiais, através de manipulação de materiais estruturados e não estruturados com diversas partes do corpo, preparo de receitas culinárias, experimentos científicos, misturas e exploração de materiais variados (água, corante, areia, terra, gelatina, fubá, macarrão, sagu, etc), exploração de painéis, caixas, tapetes e/ou trilha sensoriais, preparar e explorar tintas de formas variadas (congelada, líquida, em sacos plásticos,</p>	<p>da exploração das atividades de rotinas, análise de histórias de livros paradidáticos, imagens e vídeos.</p> <p>CPET30- Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (dia e noite, nas diversas estações), reconhecendo como ocorrem e interferem na vida dos seres humanos, através da observação e análise diária do tempo, das conversas e da exploração das atividades de rotinas, análise de histórias de livros paradidáticos, imagens e vídeos.</p> <p>CPET31- Observar e reconhecer transformações que ocorrem em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles envolvendo fenômenos naturais e artificiais, através de: manipulação de materiais estruturados e não estruturados com diversas partes do corpo, preparo de receitas culinárias, experimentos científicos, misturas e exploração de materiais variados (água, corante, areia, terra, gelatina, fubá, macarrão, sagu, etc), exploração de painéis, caixas, tapetes e/ou trilha sensoriais; preparar e explorar tintas de formas variadas</p>
--	---	---

<p>BET17- Vivenciar experiências envolvendo animais e vegetais, observando suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, luz e calor do sol, vegetais, habitat, sol e cuidados), através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, análise de imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na</p>	<p>etc), exploração de bandejas sensoriais, exploração de elementos da natureza.</p> <p>CBPET30- Observar e explorar seres vivos e não vivos, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, análise de imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição, cultivo de hortas e jardins, exploração do terrário, brincadeiras e exploração de elementos da natureza.</p> <p>CBPET31- Explorar animais e vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, luz e calor do sol, vegetais, habitat, sol e cuidados), através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, análise de imagens e vídeos; observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição, passeios orientados,</p>	<p>(congelada, líquida, em sacos plásticos, etc), exploração de elementos da natureza.</p> <p>CPET32- Observar e explorar seres vivos e não vivos, percebendo suas diferenças, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, análise e imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição, cultivo de hortas e jardins, exploração do terrário, brincadeiras e exploração de elementos da natureza.</p> <p>CPET33- Conhecer a diversidade de animais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, luz e calor do sol, vegetais, habitat, sol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da manipulação de materiais estruturados e não estruturados, brincadeiras, jogos, análise de imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros</p>
---	---	---

<p>instituição, passeios orientados, observação e exploração de elementos da natureza (flores, folhas, galhos, frutas, etc), cultivo de hortas e jardins; exploração do terrário.</p>	<p>observação e exploração de elementos da natureza (flores, folhas, galhos, frutas, etc), cultivo de hortas e jardins; exploração do terrário.</p> <p>CBPET32- Vivenciar práticas que contribuam para conservação e preservação do meio ambiente, através das atividades de rotinas da instituição</p>	<p>na instituição, criação de animais na instituição; exploração de alimentos ou produtos/objetos que são produzidos a partir de materiais de origem animal; preparo de receitas culinárias; passeios; cultivo de hortas e jardins; exploração do terrário.</p> <p>CPET34- Conhecer a diversidade de vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, solo, animais, luz e calor do sol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da observação e exploração de elementos da natureza (flores, folhas, galhos, etc), análise e imagens e vídeos, plantio e cultivo de plantas em hortas, jardins ou vasos, exploração de alimentos ou produtos/objetos que são produzidos a partir de materiais de origem vegetal, preparo de receitas culinárias, passeios; exploração do terrário.</p> <p>CPET35- Vivenciar e reconhecer a importância da sua ação e dos demais seres humanos para conservação e preservação do meio ambiente, através</p>
---	--	--

	<p>(uso da água, tratamento do lixo, alimentação), observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição; passeios orientados, cultivo de hortas e jardins.</p> <p>CBPET33- Perceber a importância da alimentação saudável através do incentivo à ingestão dos alimentos oferecidos na instituição, de rodas de conversas e conversas dirigidas, preparo de receitas culinárias, cultivo de hortas, análise de vídeos, jogos, etc.</p>	<p>das atividades de rotinas da instituição (uso da água, tratamento do lixo, alimentação), das atividades cotidianas fora da instituição, análise de imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição, passeios orientados cultivo de hortas e jardins.</p> <p>CPET36- Reconhecer a importância da alimentação saudável através da ingestão dos alimentos oferecidos na instituição, de rodas de conversas e conversas dirigidas, preparo de receitas culinárias, cultivo de hortas análise de vídeos, jogos, etc.</p>
--	---	---

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (orgs.) **Documentação Pedagógica**. Teoria e Prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. P. 57 - 75.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645 – 677, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>> Acesso em: 17 jun. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, Paraná, v. 14, n. 43, set./ dez. 2014, p. 645 – 667.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67 - 79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil v. 7). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 15 - 45.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 20/2009: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 05/2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº. 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017b, Seção 1, p. 41 - 44.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 1996. 68 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – 1ª versão**. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – 2ª versão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília: MEC/ SEB, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Apresentação). Brasília: MEC/ SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 2009c.

COELHO, Rita. **A Base Nacional Comum Curricular e o Direito das Crianças**. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 08 de junho de 2020. Disponível em: <<http://youtube.com/c/tvcampus/UFSM/live>>

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 1, p. 58-77, 2011. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br.>> Acesso em: 09 mai. 2017.

CORSARO, Willian A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, 16, p. 197-220, 1990.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil**. Orientações básicas para CMEI, CEI's conveniados e Escolas com Educação Infantil. Curitiba, 2013.

DEWEY, John. **Vida e educação**: A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Tradução de: TEIXEIRA, A. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

EDWARDS, Carolyn. et. al. (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2

EDWARDS, Carolyn. et. al. (orgs.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. v. 1.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Relatividade**. 1953. Litografia. Disponível em: <www.portalraizes.com/escher-relatividade/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FABRI, Adjuto de Eudes Fabri. **A Gênese dos processos psíquicos na Psicologia Vigotskiana**. Curitiba: Supergraf, 2008.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221 - 232.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Brincadeiras no espaço institucional da Educação Infantil: em discussão os espaços da natureza. In: CAMARGO, Daiana; SANTA CLARA, Cristiane Aparecida W. de. **Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades**. Curitiba: InterSaberes, 2015, p. 178 - 196.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/ SEB, 2008, p. 17 – 47.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Paisagem natural do município de Piraquara**. 2020. 1 fotografia, color. Disponível em: <www.aen.pr.gov.br>. Acesso em: 07 julho 2020.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil v. 7). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 49 - 78.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BON DIA.PDF>. Acesso: 12 fev. 2018.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Editora Sobraquinho 107, 2001.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: MOREIRA, Antonio Flavio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006, p. 11 – 47.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Sobraquinho 107, 2005.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A Educação Infantil, a criança e o ensino de 9 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et. al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69 - 78.

MALAGUZZI, Loris. For an education base don relations ships. **Young Children**, v. 49, n.1, p. 9 – 12, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela. et. al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**. Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em Áreas Naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/ SEB/ COEDI, 2010.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Avaliação e Educação Infantil. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil v. 7). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 49 – 78.

OLIVEIRA, Bruno. **Paisagem natural do município de Piraquara**. 2020. 2 fotografias, color. Disponível em: <<https://www.facebook.com/brunooliveirafotos>>. Acesso em: 07 julho 2020.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygostky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Monica Appezzato (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13 – 36

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de Carvalho. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Nacional de Secretaria de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná,

2018. Disponível em: < www.educadores.diaadia.pr.gov.br > Acesso em: 04 out. 2018.

PAULA, Rubian Mara de. As concepções das professoras sobre as rotinas da Educação Infantil. IN: Simpósio Luso-Brasileiro de estudos da Criança, IV, 2018, Góias (GO). **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças:** Instituições e Cotidianos (livro eletrônico). Goiás: Editora Vieira, 2019, p. 175 – 187. Disponível em: <[http:// www.pucgoias.edu.br/eventos/estudosdacrianca](http://www.pucgoias.edu.br/eventos/estudosdacrianca)> Acesso em: 22 ago. 2019.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2016.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Atlas Geográfico de Piraquara.** Piraquara: Prefeitura Municipal de Piraquara, 2004.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Infantil.** Piraquara, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRAQUARA. **Da Fonte... à Foz.** Piraquara, 1999. 1 fôlder.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRAQUARA. **Paisagem natural do município de Piraquara.** 2020. 1 fotografia, color. Disponível em: < <https://www.facebook.com/piraquarapref>>. Acesso em: 07 julho 2020.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13 – 15 abr. 2004.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n. 2, 2010, p.631-644.

REDIN, Maria Martins. et. al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 39 - 64.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Pedagogia e Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001, p. 27-34.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento Do Faz-De-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89 - 100.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **A Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat Editora, 2013, p.13 – 46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 26, n. 91, p. 361 - 378, mai./ ago. 2005.

SCHLICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte; TAVARES, Isis Moura. **Artes Visuais e Música**. Curitiba: IESDE, 2005.

TAVARES, Isis Moura; SCHLICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte; **Educação, Corpo e Arte**. Curitiba: IESDE, 2005.

TIRIBA, Léa. **Ciências da natureza**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/ SEB/ COEDI, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, Francesco. A Escola da natureza. In: TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 135.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygostky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos psicológicos superiores**. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANON, Sibélia. **Educando na Natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

APÊNDICE

A fim de ilustrar a construção da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, registramos os relatos das integrantes do Grupo de Estudos responsáveis por esse processo:

“Foi muito gratificante fazer parte desse grupo dedicado e competente, onde cada representante foi um elemento indispensável na escrita de um documento tão importante para a Educação Infantil de nosso município. Graças ao empenho de todas, o texto final ficou claro, acessível e, com certeza, contribuirá bastante para o aperfeiçoamento da prática dos professores. Fico feliz e agradecida pelas conquistas, dificuldades que superei e aprendizagens que adquiri durante a elaboração desta Proposta Curricular”.

Angela Müller
CMEI Adela Steuck Lickfeld

“Foi muito gratificante participar da elaboração de um documento tão importante. Desde os primeiros momentos até o final dos estudos da Proposta Curricular da Educação Infantil me senti apreensiva por ser responsável pela elaboração desse documento, tendo em mente que deveria ser escrito de forma clara, de fácil leitura e entendimento para todas as professoras que irão utilizá-lo. Foram os melhores momentos da minha trajetória como professora da Educação Infantil. Deixo meus agradecimentos a este grupo maravilhoso, à Coordenadora Pedagógica Rubian Mara de Paula, que tão bem direcionou nossos estudos. Através desse trabalho obtive grandes aprendizagens”.

Elisabete Salomão Broda
CMEI Iracy Costa

“Participar da elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, foi uma experiência única e desafiadora, pois deveria ter uma fundamentação muito bem elaborada, bem como contemplar o “olhar do chão do CMEI”, e conseguimos! Desejo que cada professora possa ter a sua proposta, podendo, assim, marcar, anotar e sugerir, pois um documento sem marcas é sinal de que está engavetado. A Educação Infantil está sendo

aprimorada a todo momento e a Proposta Curricular deverá acompanhar esse processo. Nada é estanque, quando se trata de educação”.

Françoise Camargo Lejambre
CMEI Felipe Zellner

“Mesmo que por pouco tempo, posso dizer que foi uma experiência muito boa, com muitos aprendizados e trocas com as colegas. Acredito que todas que contribuíram se sintam muito importantes por fazer parte de um momento de construção como este. Parabenizo a coordenadora Rúbian por tanto empenho e dedicação”!

Jéssica Beneti Alberti
CMEI Clodomira da Luz Saldanha

“É uma honra participar da organização da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município. Mais do que um documento, é um marco na Educação Infantil de nossa cidade, pois, traz não somente uma organização pedagógica, mas a visão do que nossas crianças significam e de que maneira queremos construir nossa cidade. Que as ideias aqui propostas possam ajudar na consolidação de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e consciente, que valoriza suas crianças como sujeitos ativos na transformação do coletivo”.

Kamila Ribeiro
CMEI Cantinho do Brincar

“Participar da elaboração da Proposta Curricular foi muito importante para meu conhecimento e crescimento profissional. Quando entrei na rede usávamos a Proposta Curricular elaborada em 2004. Os anos foram passando e mudanças foram ocorrendo na Educação Infantil, tanto na teoria, quanto na prática. Dessa forma, precisávamos da elaboração de um documento que contemplasse isso. Gratidão por ter feito parte desse marco histórico! ”

Marcia de Araújo Soares Calixto
CMEI Josephina da Silva Kluppell – Tia Tôto

“Participar da elaboração da Proposta Curricular foi um momento de reconhecer que todo o conhecimento que se adquire só tem validade quando

buscamos com sabedoria e humildade. Foi necessário conhecimento para a elaboração desse documento, mas para colocá-la em prática é necessária sabedoria”.

Maria da Luz Borges Carvalho
CMEI Tia Ângela

“Começamos os estudos e foi incrível, pois a coordenadora pedagógica Rubian nos apresentou muitos textos que tratavam da Educação Infantil. Foi uma experiência muito boa! A partir da leitura e discussão de alguns textos aprendi mais sobre essa etapa da Educação.

Tivemos algumas discussões, às vezes concordávamos, outras não. Chegávamos a um acordo, mas quando ocorria um novo encontro percebíamos que ainda não estava bom e precisávamos melhorar.”

Marli dos Santos Theodoro
Escola Municipal João Batista Salgueiro

“Participar da Elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil foi uma experiência valiosa e significativa, pois foram muitos aprendizados. Representar a instituição e ter a oportunidade de contribuir com as discussões teóricas, sendo neste momento a “ponte” entre o espaço do CMEI e o grupo de estudos, garantiram pensar e contribuir com propostas que atendam às reais necessidades de cada instituição.

Nesta caminhada, um dos pontos positivos foi a possibilidade que todos os professores tiveram em estudar, discutir e sugerir. Os momentos de socialização dos estudos nas instituições foram riquíssimos para a escrita da Proposta Curricular, pois garantiu atender às necessidades das crianças, assim como a contribuição dos professores e professoras envolvidos neste processo. Essa ação, com certeza, valorizou a caminhada e experiência de cada profissional envolvido na Educação Infantil.

Tenho muito orgulho de ter participado desta construção”.

Sandra Mara Kuchnir da Silva
CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor

“Só tenho a agradecer pela oportunidade de fazer parte deste grupo. Foram muitos momentos alegres, de debates, discussões e de muito aprendizado. Poder contribuir, um pouco, na reelaboração da proposta da Educação Infantil foi, sem dúvida, muito especial e gratificante.

Foi um prazer trabalhar com vocês e aprender a cada encontro algo novo”.

Silvana dos Santos Carraro
CMEI Professora Cely de Lara Batista

"Participar da elaboração da Proposta foi algo muito importante, pois foram momentos de muito aprendizado, reflexões, discussões e trocas de experiência, onde pudemos estar sempre colocando o ensino e o aprendizado em primeiro lugar. Reconhecendo toda dinâmica de sala de aula, pensando em momentos prazerosos para nossas crianças e em sua formação integral! Foi muito bom passar momentos com pessoas tão empenhadas em fazer uma Proposta Curricular baseada nas legislações, nos referenciais teóricos e, principalmente, na realidade das instituições de nosso município!"

Suzana Valéria Gonçalves dos Santos
CMEI Margarida Zeni

“Participar da construção da Proposta da Educação Infantil é reconhecer as crianças como seres que aprendem a ser, é ir além, derrubando barreiras e desemparedando a infância, quebrando um estado confortável para arriscar-se em uma nova fase”!

Tatiana Bahr
CMEI Pingo de Gente



Geanini Cordeiro Machado
Escola Municipal João Batista Salgueiro