



# NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ano XXIII - Boletim 9 - JUNHO 2013

# NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>3</b>
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
<b>Introdução.....</b>	<b>4</b>
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	
<b>Texto 1 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação.....</b>	<b>10</b>
<i>Silvia Helena Vieira Cruz</i>	
<b>Texto 2 - A experiência de aprender na Educação Infantil.....</b>	<b>19</b>
<i>Silvana de Oliveira Augusto</i>	
<b>Texto 3: Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil .....</b>	<b>29</b>
<i>Marisa Vasconcelos Ferreira</i>	

# APRESENTAÇÃO

## NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A publicação Salto para o Futuro complementa as edições televisivas do programa de mesmo nome da TV Escola (MEC). Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. Na página eletrônica do programa, encontrarão ainda outras funcionalidades que compõem uma rede de conhecimentos e significados que se efetiva nos diversos usos desses recursos nas escolas e nas instituições de formação. Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas.

A edição 9 de 2013 traz como tema Novas diretrizes para a Educação Infantil e conta com a consultoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, professora e pesquisadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP-USP.

Os textos que integram essa publicação são:

1. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação**
2. **A experiência de aprender na Educação Infantil**
3. **Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil**

3

Boa Leitura!

*Rosa Helena Mendonça<sup>1</sup>*

1 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro (TV Escola/MEC).

# NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

## INTRODUÇÃO

*Zilma de Moraes Ramos de Oliveira*<sup>1</sup>

### O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE DIREÇÃO TOMAR?

Muita coisa está ocorrendo na área da Educação Infantil. Ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm convidado os professores a repensar seu trabalho junto às crianças e suas famílias. É disso que esta edição temática irá tratar.

Para orientar as unidades de Educação Infantil na tarefa de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), desafiam os

professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas, em parceria com as famílias.

O texto da professora Silvia Cruz é claro na exposição que faz do processo de elaboração das Diretrizes, com explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. Lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09 que nem toda Política para a Infância, que requer esforços multissetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil. Com isso, outras medidas de proteção à infância devem ser buscadas fora do sistema de ensino, embora articuladas com ele, sempre que necessário.

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimentos e sa-

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP-USP. Consultora da edição temática.

beres, de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais, no compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite se perceberem como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e se apropriarem de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social. A colocação dessa tarefa requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, é orientada pelo currículo.

É importante lembrar que o debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização, tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, muitos educadores da área preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referirem à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas.

Mas, atualmente, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também reverendo suas diretrizes curriculares.

Por sua vez, nos últimos 20 anos, acumulou-se uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o texto da professora Silvana Augusto é ao mesmo tempo ilustrativo e provocativo.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. O cotidiano das unidades de Educação Infantil, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial,

as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata, assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer

condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Quando o/a professor/a ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora etc. – são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração. O desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no/a professor/a e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste/a para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não no ponto de vista do adulto.

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades de as crianças viverem a infância e aprenderem a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter

iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta, de casinha, ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam ajuda e cuidar do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas.

Finalmente, considerar as crianças concretas no planejamento curricular das instituições de Educação infantil significa também compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias. Creches e pré-escolas, ao possibilitarem às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança. É bom lembrar, no entanto, que os contextos coletivos de educação para crianças pequenas diferem do ambiente familiar e requerem formas de organização diferentes do modelo de substituto materno, anteriormente usado para analisar o trabalho em creches e escolas maternais. Isso reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma

vez que é por meio dela que a instituição se abre à comunidade e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica.

Todas essas preocupações, além de marcar significativamente todas as instituições de Educação Infantil do país, devem ainda estar presentes nas seguintes situações apontadas nas DCNEI: o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e o atendimento à demanda das populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, indígenas, quilombolas por uma educação e cuidado de qualidade para seus filhos.

7

O texto da professora Marisa Vasconcelos Ferreira traz importantes reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil enquanto instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica pelo professor, conforme ele pesquisa que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para concluir, o dinamismo presente na área de Educação Infantil invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados

inadequados como instrumentos de educar, cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. Em parte, a presença desses modelos é devida à longa tradição assistencialista presente no processo de constituição da área de Educação Infantil, em particular em relação à creche, o que prejudicou a elaboração de modelos pedagógicos mais afinados com as formas de promoção do desenvolvimento infantil. Outro fator é a ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos.

Nossa aposta é pelo envolvimento dos educadores que atuam na área na reflexão sobre

as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições de Educação infantil e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida. Se hoje algumas instituições já se encontram bem avançadas na concretização de suas propostas de modo compatível com as normativas trazidas pelas novas Diretrizes, outras instituições podem, desde já, se envolverem em amplo processo de renovação de práticas, de revolução de representações cristalizadas sobre a criança, criando novas expectativas acerca do que ela pode aprender e da melhor forma de fazê-lo. Afinal, não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser “um eterno aprendiz”.

8

## **TEXTOS DA EDIÇÃO TEMÁTICA NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>2</sup>**

*Para orientar as unidades de Educação Infantil na tarefa de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), desafiam os professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas, em parceria com as famílias. Neste sentido, foram elencados três aspectos a serem discutidos nesta edição temática: currículo, campos de experiência e avaliação.*

<sup>2</sup> Os textos desta publicação eletrônica são referenciais para o desenvolvimento dos assuntos abordados na edição temática Novas diretrizes para a Educação Infantil, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola nos dias 3 e 5 de junho de 2013.



## **TEXTO 1: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE APRESENTAÇÃO**

O primeiro texto da edição temática tem como foco a exposição do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), com explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica.

## **TEXTO 2: A EXPERIÊNCIA DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O segundo texto da edição temática apresenta conhecimentos relevantes sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, visando a promover o desenvolvimento das crianças, levando em conta a ação mediadora das instituições de Educação Infantil como articuladoras das experiências e saberes das crianças.

## **TEXTO 3: AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DO PROFESSOR PARA APRIMORAR O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O terceiro texto da edição temática traz importantes reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil, enquanto instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica pelo professor, na medida em que é ele quem pesquisa que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento.

## TEXTO 1

# AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

*Silvia Helena Vieira Cruz<sup>2</sup>*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, “orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico” (Parecer CNE/CEB nº. 20/2009). Trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no nosso país.

Ao longo desta história, muitas concepções acerca das crianças e da função das instituições a elas destinadas, profundamente marcadas pelas classes sociais às quais elas pertenciam, sofreram transformações (embora algumas delas ainda persistam), fruto de avanços no conhecimento acumulado na área e da luta de movimentos sociais, entidades e profissionais que defendem os direitos das crianças. A legislação brasileira tem expressado estas transformações que vêm

ocorrendo. Por exemplo, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser incluído entre os deveres do Estado com educação escolar pública na Constituição de 1988. E na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1996, a creche, anteriormente identificada principalmente como um local de guarda de crianças pobres e, portanto, vinculada a órgãos da área da assistência, passou a ser compreendida como o atendimento educacional às crianças de zero a três anos e a integrar o sistema de ensino como parte da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Esta tem sido a opção brasileira: incorporar o cuidado e a educação dos bebês e crianças pequenas no âmbito da Educação. Muitos esforços têm sido despendidos no sentido de construir a identidade própria desta etapa da educação, pois, ao mesmo tempo em que compartilha características comuns com as demais etapas, guarda especificidades que precisam ser consideradas. Os debates em

1           Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

torno do objetivo do trabalho pedagógico e das estratégias utilizadas para alcançá-lo fazem parte deste empenho da área de Educação Infantil na construção da sua identidade.

Na LDB já havia sido explicitado o objetivo da Educação Infantil: contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família. Mas, como esse objetivo deveria ser concretizado junto às crianças que frequentam creches e pré-escolas?

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação lançou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a finalidade de “nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos” e estabelecer “paradigmas para a própria concepção destes programas” (Parecer CEB nº. 022/98). Tais Diretrizes se constituíram num instrumento muito importante no processo de construção da qualidade da Educação Infantil, trazendo indicações para a elaboração das propostas pedagógicas e para os processos de avaliação das crianças, e reforçando o que está disposto na LDB acerca da formação mínima exigida para os professores, equipe de direção e coordenação, além de apontar a importância das propostas pedagógicas e regimentos para a gestão autônoma e de qualidade das instituições de Educação Infantil.

Entre as indicações para a elaboração das

Propostas Pedagógicas, uma contribuição preciosa destas DCNEI que precisa ser destacada é a explicitação dos seus fundamentos norteadores:

- Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios Políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Estes princípios estão incluídos em outros documentos legais e foram mantidos nas atuais DCNEI.

Apesar da importância capital destas primeiras DCNEI, vários avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área da Educação Infantil no contexto brasileiro indicaram a necessidade de sua revisão e atualização. Para tanto, foi desencadeado um processo amplo e participativo, iniciado pelo estabelecimento de um convênio de cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual originou um grande movimento nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Um

dos documentos produzidos nesse processo, “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/SEB, 2009a) serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC/SEB, 2009b). Um texto-síntese dos pontos básicos foi discutido em audiências públicas promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE nas cidades de São Luís, Brasília e São Paulo. Além disso, um grande número de entidades, universidades, fóruns estaduais de educação infantil, profissionais e pesquisadores da área participaram de debates sobre a proposta inicial e puderam contribuir para a elaboração final deste documento.

Vale destacar que as definições que necessariamente precisaram ser feitas aconteceram com base nos conhecimentos, mas também nas concepções, crenças, valores e desejos dos que delas participaram. Portanto, foi um processo marcado por consensos e divergências que precisaram ser explicitadas e, como afirma Bondioli (2004), “negociadas” entre os diversos atores sociais. Nele, foram feitas “escolhas explicitamente éticas e filosóficas, julgamentos de valor realizados em relação às questões mais amplas do que queremos para os nossos filhos hoje e no futuro”, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 144) acerca do discurso da construção de significados. Assim, o próprio processo de construção das DCNEI foi

crucial para dar visibilidade aos consensos provisórios e descensos que ainda persistem acerca de vários temas implicados no currículo para a Educação Infantil, nesse determinado momento histórico.

Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que, embora as DCNEI tenham caráter mandatário, isto é, devem ser consideradas por todas as instituições que oferecem esta etapa da educação, cabe a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática, da qual participe toda a comunidade escolar, a fim de definir como a sua proposta pedagógica poderá dela se beneficiar. Isto porque as decisões acerca das concepções, objetivos, abordagens metodológicas, avaliação etc. sempre precisam ser tomadas e assumidas por todos que fazem a instituição. As DCNEI não substituem nem diminuem a importância desse processo.

Ao cumprir o seu objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, as DCNEI reúnem uma série de princípios, fundamentos e procedimentos expressos nos seus diversos artigos. Todos eles são relevantes, mas considerando que alguns aspectos serão tratados em outros textos desta edição temática, gostaria, nesse momento de destacar apenas algumas definições trazidas neste documento e como nele

é vista a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil.

### ***CURRÍCULO (ARTIGO 3º)***

Vários profissionais e pesquisadores da área da Educação Infantil têm expressado preocupações acerca do tema currículo. Considerando que se trata de bebês e crianças tão pequenas e talvez por ter em mente uma ideia de currículo como sequência de conteúdos escolares, muitos têm o justo receio de que passe a predominar uma tônica “escolarizante”, que desconsidere o direito de as crianças viverem plenamente a sua infância. Assim, o tema currículo para a Educação Infantil tem provocado polêmica na área, o que se torna particularmente importante, por ser bastante esclarecedora a definição de currículo trazida nas DCNEI.

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”, isto é, a criança, com suas experiências e saberes, é o centro do processo educativo. Elas têm direito de se apropriar dos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, mas as práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças a esse lega-

do precisam ser sensíveis e levar em conta as suas curiosidades, interesses e desejos. Além disso, ao referir-se a práticas, é evidente que estão sendo consideradas as formas características de as crianças se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores. Apesar de acontecerem mudanças ao longo destes anos iniciais, em alguma medida as práticas cotidianas têm papel relevante nessa apropriação.

As aprendizagens das crianças propiciadas por estas experiências oferecidas pelo currículo devem contribuir para “promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, retomando o objetivo da Educação Infantil proposto desde a LDB. Portanto, trata-se de experiências que contemplem não apenas o aspecto cognitivo das crianças (como algumas instituições supostamente de qualidade ainda insistem), mas que contribuam positivamente para o seu desenvolvimento físico, afetivo e social.

### ***CRIANÇA (ARTIGO 4º)***

A definição de criança contida neste artigo parte da ideia de que ela é o centro do planejamento curricular. Estando nessa posição, é decisivo que seja considerada em todas as suas especificidades, pois só assim o planejamento (como também a avaliação) da prática pedagógica ganha sentido e pode ser adequado. Além de reafirmar a condição

da criança como sujeito histórico e de direitos, é ressaltado que ela constrói a sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Apesar de esse processo de construção da identidade continuar ao longo da vida, nos anos pré-escolares ele é particularmente intenso; nesse período são dados os passos decisivos para a diferenciação e individuação da pessoa, para a construção da consciência de si, na perspectiva walloniana. E o fato de esse processo acontecer nas interações, relações e práticas cotidianas vividas pela criança ressalta a importância do currículo que lhe é oferecido em creches ou pré-escolas.

É lembrado, ainda, que a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Portanto, ao mesmo tempo em que as aprendizagens e o desenvolvimento infantis são fortemente influenciados por suas experiências, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos

pelos adultos, são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto, conforme preconiza a Sociologia da Infância.

A apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado.

**A apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado.**

do. Não é uma mudança simples, pois esta concepção não é hegemônica na nossa sociedade, que geralmente vê as crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito à voz. Mas, a apropriação desta concepção conta a seu favor não só com

a sensibilidade de cada professor e os conhecimentos que estão sendo acumulados acerca da criança, mas com o grande prazer que ela acrescenta ao trabalho pedagógico cotidiano, que se torna mais rico e significativo tanto para as crianças como para as professoras.

**EDUCAÇÃO INFANTIL (ARTIGO 5º)**

A definição de Educação Infantil ressalta o seu caráter institucional e educacional. O caráter educacional é reafirmado ao definir que se trata de um atendimento feito no período diurno (o que descarta a denominação de creche ou pré-escolas para outros tipos de atendimentos dos quais as famílias também necessitem), o que é também reforçado quando assevera que os estabelecimentos que oferecem creches e pré-escolas são regulados e supervisionados por órgão competente do **sistema de ensino**.

A reafirmação do caráter institucional e educacional da Educação Infantil é necessária e oportuna. As DCNEI mostram-se atentas ao atual momento histórico, em que conquistas da área na direção da garantia de qualidade e construção da identidade de creches e pré-escolas são ameaçadas. Ao explicitar o caráter institucional, não doméstico, toma posição contra a existência, por exemplo, de “creches domiciliares”, iniciativa que tem sido tomada por alguns municípios. E o fato de creches e pré-escolas fazerem parte do sistema de ensino tem consequências importantes, por exemplo, para a carreira e condições de trabalho dos professores que aí atuam.

Ao citar o dever do Estado de garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, também é reafirmado o direito das crianças à educação. Por outro lado, é considerado que

a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. Mesmo tendo em vista a atual obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos (Emenda Constitucional nº 59), é provável que tenha sido considerado que essa obrigatoriedade deverá ser implementada progressivamente até 2016 e há ainda um grande número de crianças excluídas do seu direito à educação.

A função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil (Artigo 7º)

Segundo as DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente duas funções: sociopolítica e pedagógica. Gostaria de ressaltar aqui alguns requisitos que são apontadas para isso:

- a) O oferecimento de “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (Inciso I), pelo reconhecimento de que é necessário garantir nas instituições pré-requisitos para um trabalho de qualidade, que vão desde a infraestrutura dos prédios até como é desenvolvida a formação continuada e o acompanhamento dos professores; como é realizado o planejamento; qual a qualidade e diversidade dos brinquedos, livros de literatura infantil etc. disponíveis para as crianças. São es-

sas condições e recursos, oferecidos a **todas** as crianças, que irão promover a “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, como apontado no Inciso IV.

- b) A construção de “**novas formas** de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento** de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Inciso V, grifos meus), que me parece expressar o potencial revolucionário da Educação Infantil. Afinal, aponta a possibilidade de uma intervenção positiva na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira bem sucedida que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta. E as novas formas de sociabilidade e de subjetividade construídas podem ser capazes de romper com relações de dominação tão presentes na nossa sociedade: etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Há algo de muito promissor nisso, pois, como

na famosa afirmação de Paulo Freire, a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas. E pessoas mudam o mundo.

Gostaria de concluir esta breve apresentação ressaltando que, ao longo de vários artigos, este documento chama a atenção para o necessário cuidado com as crianças, particularmente com as características que as constituem e as fazem singulares, diferentes de outros como indivíduos ou grupos. Os princípios éticos já se referem ao respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, os princípios políticos incluem os direitos de cidadania de todas as crianças, e os estéticos referem-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, que são essenciais na construção da identidade das crianças.

Ao definir o próprio objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, é apontado que ela deve garantir à criança “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Artigo 8º). Em vários incisos deste artigo, é afirmado como deve acontecer a efetivação deste objetivo. Entre as condições arroladas está a garantia do cuidado como algo indissociável ao processo educativo e o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades



individuais e coletivas das crianças (incisos I e V deste mesmo artigo). Tais singularidades estão contempladas, também, ao tratar da necessidade de assegurar às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções (Inciso VII). Por outro lado, os incisos IX e X afirmam o imperativo de que sejam combatidos o racismo e a discriminação e preservada a dignidade da criança como pessoa humana, garantindo-lhe a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família. Os parágrafos 2º e 3º deste artigo também expressam cuidado em relação às peculiaridades das crianças, ao tratar da educação das crianças pertencentes aos povos indígenas e das que são filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta: é explicitado o reconhecimento e o respeito aos diferentes conhecimentos, crenças, valores, concepções e práticas dessas populações, o seu papel na constituição da identidade das crianças e, portanto, a necessidade de que sejam contemplados na prática pedagógica.

Se o conjunto de práticas que constitui o currículo na Educação Infantil acontecer com esse cuidado que é preconizado, haverá grande possibilidade de esta primeira eta-

pa da educação realmente contribuir para a formação de novas pessoas. Pessoas que, além de se apropriarem “dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, sejam comprometidas “com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº. 22, de 7/12/98. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil*. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB, 2009a.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. MEC/SEB, 2009b.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº. 20, de 11/11/2009. Brasília: MEC, 2009

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

DAHLBERG, G. MOSS, P. e PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## TEXTO 2

# A EXPERIÊNCIA DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Silvana de Oliveira Augusto<sup>1</sup>*

A presença de crianças tão pequenas na educação infantil ainda parece estranha e mal compreendida por muitos professores. Ainda é forte a crença de que o desenvolvimento do bebê é orgânico, natural, portanto, basta assisti-lo em suas necessidades básicas para que se desenvolva plenamente e, então, já amadurecido, possa aprender. Algo semelhante ocorre também no atendimento das crianças de 3 a 5 anos que, muitas vezes, não encontram nas oportunidades oferecidas pelas instituições educativas as condições adequadas à experiência de crescer a aprender em grupo.

Essa realidade vai na contramão do que apontam as pesquisas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009; Oliveira, 2011), que têm mostrado a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem nessa fase da vida e, conseqüentemente, a necessidade de planejar e acompanhar o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil.

Nesse contexto em que se reconhece a ne-

cessidade de um olhar específico para as crianças e uma maior profissionalização do trabalho pedagógico com a faixa etária, exigir que a Educação Infantil assegure o tempo para a experiência e o lugar de aprender não é pouco. Muitas lutas pelo direito das crianças no Brasil tiveram que ser travadas para que hoje se pudesse pensar a Educação Infantil de outra maneira que não somente lugar de guarda de crianças. É uma luta pelo direito de frequentar uma instituição voltada para as suas necessidades e receber educação de qualidade desde cedo. Para compreender o papel da Educação Infantil na formação de uma criança, é relevante pensar sobre o que pode significar “ter experiências” na Educação Infantil. De que experiência estamos falando?

Em nossa língua, essa palavra pode adquirir muitos sentidos. No dia a dia, recorreremos à experiência para resolver problemas práticos, dos mais simples aos mais complexos. Em situações menos práticas, em que é preciso contornar dificuldades, dizemos,

1 Mestre em Educação (USP). Professora do Instituto Superior de Ensino Vera Cruz.

de modo reflexivo: é preciso aprender com a experiência. No mundo profissional, a experiência agrega valor ao trabalho especializado, complementando e, muitas vezes, se sobrepondo à formação universitária.

Também usamos a palavra experiência para nos referirmos ao modo de funcionamento de muitos campos das ciências, um modo que pressupõe procedimentos e protocolos para verificar ou demonstrar certa hipótese. Esse termo também é usado pelos artistas em sentido contrário ao do cientista, menos ligado à repetição de procedimentos, mas, sim, ao imprevisto, à surpresa, à inovação, características típicas das vanguardas.

Muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas, vivenciar não é o mesmo que *experienciar*. Somos expostos cotidianamente a inúmeras situações, às vezes conhecidas, outras vezes novas. Mas nem todas se constituem em experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças e professores passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma

heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora. Da mesma forma, muitas vezes, os professores vivem o cotidiano como um lida, cheio de afazeres e tarefas que se repetem de um dia a outro, submetido ao funcionamento burocrático de uma instituição que pouco altera sua condição profissional, o sentido de ser professor. Em todos esses casos, não se vê o que toca o sujeito de modo a promover mudanças importantes em seu comportamento, na visão de mundo, no modo de se expressar. São experiências, no entanto, não são boas e próprias da Educação Infantil.

De que modo a experiência da Educação Infantil pode se distinguir de qualquer outra experiência para crianças e professores?

A ideia de experiência pode aparecer na instituição em todos esses sentidos. A criança pode se envolver nas propostas que lhe são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente

o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa.

A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento fixado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 para normatizar aspectos do funcionamento das instituições de Educação Infantil e apoiar a organização de propostas pedagógicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos. A primeira referência a essa ideia aparece no capítulo das definições, no item que define o currículo de Educação Infantil. Ali, o currículo é entendido como:

*[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico,*

*de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, art.3º).*

Nessa formulação, a ideia de experiência parece se referir à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e a seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer.

**Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social.**

Esse modo de compreender a experiência como articulação dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do

funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações (Oliveira, 2002, 2011; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Nesse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança

possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica.

Mais adiante, no capítulo destinado à apresentação das diretrizes para as propostas pedagógicas da Educação Infantil, o documento explicita uma lista de diversificadas experiências que devem ser *garantidas* às crianças. Para aprender nessa fase da vida, uma criança necessita adquirir um conjunto de experiências potencializadas em ambientes coletivos, especialmente pensados para ela.

A explicitação das experiências a que as crianças devem ter acesso orienta o trabalho pedagógico em certa direção. Permite pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças podem ter com os conhecimen-

tos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Por exemplo, uma criança não aprende a Língua Portuguesa, mas, sim, as práticas de comunicação e expressão em sua língua, nas diferentes situações sociais. Não aprende Literatura, mas, sim, a ser um bom ouvinte de leituras feitas pelos professores, a ser leitor/a antes mesmo de saber ler, a ser apreciador/a de bons textos literários, contador/a de histórias. Não aprende História da Arte, mas, sim, a relacionar-se com as produções de artistas em diversos tempos. Não aprende Ciências, mas, sim, a explorar, observar, registrar, testar suas hipóteses sobre o mundo da natureza, comunicar o que aprendeu a outros etc. Em todos esses casos, o próprio processo de significações é visto como experiência do sujeito.

Temos, então, que o que se vive na Educação Infantil não é o mesmo que se vive no ambiente doméstico ou em qualquer outro lugar. A experiência educativa deve expandir os conhecimentos e a significação das crianças. Dito isso, o próximo passo é, portanto, pensar sobre as condições dessa experiência. Na educação infantil a experiência está circunscrita por condições de interação, de diversidade e de continuidade.

## INTERAÇÃO

A primeira condição para a experiência na Educação Infantil é a **interação**. Estudos já

mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural e sim produto de processos sociais mediados pela cultura. A partir de Vigotski, podemos dizer que a experiência é construída na interação.

*A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu / Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas (Oliveira, 2011, p. 22).*

Nessa perspectiva, a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens.

A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos

que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência.

## **A DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS**

Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas. Isso pode ser feito por meio da articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos.

Por exemplo, um dos campos pode enfocar a construção da autonomia, práticas de cuidado de si mesmo/a, de atitudes de cuidados dos demais. Nas atividades cotidianas

como banho, trocas de fraldas, cuidados de higiene pessoal, nas brincadeiras de faz de conta etc., as crianças podem construir experiências que ampliam sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas (DCNEI, art. 9º, inciso V).

É também no cotidiano da Educação Infantil que as crianças observam aspectos da cultura escrita, na forma como os adultos se relacionam com ela, como recorrem à escrita para organizar o cotidiano, para se informar, se divertir etc. Atividades sistemáticas de leitura pelo professor, de reconto de histórias pelas crianças, de rodas de conversa, associadas a projetos especiais de estudo de determinado repertório de histórias e pesquisas das brincadeiras da tradição popular, podem favorecer “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, art. 9º, inciso III).

Da mesma forma, é nesse ambiente que a criança poderá conhecer as diferentes linguagens artísticas, música, pintura, teatro etc. e observar o apreço que os adultos têm por tais manifestações, como se relacionam com os objetos da sensibilidade, como os incluem na vida e os valorizam. Isso tudo pode ser aprendido na experiência de “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, ver-

bal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, art. 9º, inciso II).

Além de aprender nas ações cotidianas e na imersão nesse ambiente cultural que é a instituição de Educação Infantil, as crianças também podem aprender em propostas especiais que envolvam pesquisar um assunto novo. Elas podem, por exemplo, conhecer melhor um determinado ambiente natural e suas relações com os homens. A partir desse estudo, elas podem criar formas de comunicar o que aprenderam a outros colegas como, por exemplo, uma apresentação oral a outros grupos, ou a organização de um espaço expositivo desse ambiente. Nesse contexto, as crianças podem viver experiências que:

- “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (DCNEI, art. 9º, inciso VIII).
- “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (DCNEI, art. 9º, inciso X).
- “promovam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (DCNEI, art. 9º, inciso XII).



Os conhecimentos matemáticos, por exemplo, ao contrário do que muitos pensam, não são espontâneos na criança, mas sim construídos a partir de sua interação com os números, suas relações e as práticas sociais em que contar, comparar, calcular etc. estão em jogo. Por isso, é necessário que a instituição de Educação Infantil desenvolva um trabalho pedagógico intencional que garanta experiências que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (DCNEI, art. 9º, inciso IV).

Muitas vezes, a própria escola de educação infantil já institui em seu projeto contextos interessantes e potencialmente significativos. No entanto, frequentemente são tomados pelos adultos, excluindo as crianças. Diferente disso, compartilhar desde o início a organização de mostras culturais de artistas da comunidade e produções de desenhos, pinturas, fotografias e outras produções de crianças é uma excelente proposta para que elas tenham garantidas experiências que:

- “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (DCNEI, art. 9º, inciso VII).
- “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas

manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (DCNEI, art. 9º, inciso IX).

O mesmo pode ser feito com relação às festas regionais que as escolas costumam reproduzir. Quando isso é feito na perspectiva da experiência educativa e não apenas do evento comercial, as crianças podem interagir com os conhecimentos que são transmitidos pelas manifestações e tradições culturais brasileiras (DCNEI, art. 9º, inciso XI).

## A CONTINUIDADE DA EXPERIÊNCIA

A experiência exige tempo. Por isso, a terceira condição da experiência educativa é a **continuidade**. Pensar sobre critérios de continuidade impõe, necessariamente, refletir sobre o uso do tempo no planejamento pedagógico do professor.

A exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações, em si, não promove a experiência, se a criança não tiver o tempo necessário para retomar uma atividade iniciada em outro momento, apropriar-se de procedimentos, testar novos usos dos mesmos materiais, sistematizar conhecimentos.

*É necessário interrogar-se sobre como as crianças vivenciam os aspectos dinâmicos do contexto educativo e que são de-*

*terminados pela sucessão dos episódios, pela sua recorrência no decorrer do dia, pelo ritmo geral, pelas modulações das várias dimensões; aspectos dinâmicos do contexto educativo que, em um jogo de oscilações entre a continuidade e a descontinuidade, se traduzem em uma vivência que se articula entre o polo do familiar, do habitual e do previsível, e o polo do inédito, do inesperado e do estimulante (Nigito, 2004, p.44).*

Muitas instituições de Educação Infantil costumam planejar em função da diversidade, prioritariamente, porque muitos professores pensam que as crianças gostam de novidades. No entanto, análises de percursos criativos de crianças mostram o contrário: a novidade não está na atividade aplicada pela professora, mas sim nas novas descobertas resultantes da atividade da própria criança e do sentido que ela constrói para o que está fazendo (Augusto, 2009). A diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido.

Estudos mais específicos no campo da didática já sistematizaram formas de gestão desse tempo e trouxeram pistas que podem ser interessantes para a Educação Infantil (Lerner, 2002). Uma das formas é a instituição de tempos mais estáveis e permanen-

tes para as atividades, o que propõe uma aproximação com vistas à construção de familiaridade com determinadas práticas, que exigem o desenvolvimento de hábitos e comportamentos específicos. É o caso, por exemplo, da roda para conversar, da roda para ler e contar histórias, dos momentos de alimentação. É possível, ainda, propor sequências didaticamente pensadas para propor graus crescentes de desafios às crianças, sempre baseadas em avaliações das aprendizagens e na projeção de novos objetivos. Outra maneira é a organização de projetos coletivos que permitem à criança aprender com seus pares e ser apoiada na pesquisa, investigação, sistematização e comunicação de novos conhecimentos, utilizando seus próprios recursos, além de outros que ela pode ter acesso no ambiente da Educação Infantil, tais como livros, vídeos, instrumentos e materiais específicos etc.

O problema da gestão pedagógica está no fato de que o tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece a relógios. Nas atividades individuais, por exemplo, é comum que algumas crianças concluam suas produções em menor tempo. Outras demoram mais. Às vezes, encontram dificuldades técnicas em solucionar seus problemas, em outras se entretêm com o que observam na mesa ao lado, pensam, alimentam novas ideias, iniciam novos projetos quando já deviam estar encerrando o programado. Por isso, construir uma experiência que respeite

os tempos de criação de cada um é um desafio para o professor, mas necessário à Educação Infantil, já que aprender a reconhecer e lidar com seus próprios tempos, o interno e o externo, é também objeto de aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista prático, o professor deve pensar: como será feita a proposta às crianças? Será um tempo de apropriação individual ou um tempo de compartilhar experiências? Por que todos/as precisam sempre fazer tudo juntos? Isso é mesmo necessário? E é o melhor para as crianças? E no caso de propostas coletivas, como conciliar os tempos individuais e o tempo do grupo? Que alternativas ou opções oferecer aos que já concluíram o que estavam fazendo? No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, coloquem-se desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque etc. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção e o professor, conseqüentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, será possível criar alternativas à gestão da sala, para que não haja homogeneização desnecessária.

## A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR

Por fim, é importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas sim em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia de vários outros: as crianças, em primeiro lugar, os demais colegas professores, o coordenador pedagógico etc. Nessa **interação** está em jogo a sua própria história de vida, que se articula à história de vida de seu grupo de trabalho, do grupo de crianças etc. A experiência de ouvir e de se relacionar com um grupo de crianças ao longo de um ano; o conhecimento da comunidade; seus saberes acadêmicos, teóricos e práticos; as trocas com os colegas com maior ou menor experiência profissional, tudo isso compõe a **diversidade** de situações a que ele é exposto todos os dias. A **continuidade** das reflexões sobre a prática e a possibilidade de planejar uma e mais outra vez, de verificar os resultados com o grupo de crianças, de registrar e comparar as diferentes reações das crianças vão pouco a pouco permitindo que, ao longo do tempo, se constitua um saber que inter-

roga, testa, confirma, cria, aprecia, marca, transforma. Um saber que só se constitui na experiência de ser um professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEN nº05/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

AMORIM, K. S. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: M. C. ROSSETTI-FERREIRA, K. S., AMORIM, A. P. S & CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-112.

AUGUSTO, S. *Ver-depois-de-olhar, a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2009.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. O real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios, dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (org). *O tempo no cotidiano infantil, perspectivas de pesquisa e estudos de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: M. L. MACHADO (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Revista de Psicologia*, São Paulo, USP, v.20, n.3, jul./set.. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## TEXTO 3

# AValiação: INSTRUMENTO DO PROFESSOR PARA APRIMORAR O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marisa Vasconcelos Ferreira <sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

No Brasil, tão recente quanto pensar em currículo na Educação Infantil é falar em avaliação como processo sistemático que deve tomar parte do contexto de creches e pré-escolas. Contudo, há que se considerar que alguns cuidados devem ser observados acerca do tema.

A história da educação infantil não nos deixa esquecer o viés preparatório que marcou essa etapa da educação, especialmente a pré-escola, na década de 1980, e que condicionava uma avaliação que também tinha esse objetivo: verificar se a criança estava “pronta” para integrar a escola fundamental. Além disso, a exigência de um processo formal de avaliação responde, muitas vezes, a uma pressão das famílias, que demandam das instituições de educação infantil propostas que entendem como sendo “verdadeiramente” pedagógicas.

Essas concepções de avaliação – que têm como marca a predição (do futuro escolar da criança), a meritocracia (que discrimina e exclui), o controle (da escola e da criança) e o reducionismo dos processos educativos a diagnósticos (numéricos ou descritivos<sup>2</sup>) – têm sido fortemente criticadas na educação infantil.

O reforço a essa crítica aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em seu artigo 31, ao destacar: *Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental* (Brasil, 1966).

*Sem o objetivo de promoção* – não é sem motivo que essa marcação aparece na Lei maior da educação e nos indica um importante limite a respeito do papel da avaliação na

1 Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2001) e doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISEVEC) nos cursos de Graduação em Pedagogia e de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil.

2 Faço essa distinção porque, em algum momento do processo, alterou-se a indicação de notas ou conceitos para relatórios descritivos, mas que continuaram seguindo a mesma lógica de avaliação anterior.

educação infantil. Ao mesmo tempo, aponta para a direção de que esses processos avaliativos serão realizados: para acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança na educação infantil. De lá para cá, o debate tem se ampliado e se complexificado, pois as ênfases e perspectivas são diversas. Além disso, a questão da avaliação está presente no cotidiano das creches e pré-escolas e as equipes de trabalho continuam desafiadas a construir seus processos avaliativos.

### **DO MACRO AO MICRO: AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No cenário atual da educação, a avaliação foi ganhando amplitude para além do foco nos processos de aprendizagem até a implementação das avaliações de sistemas de ensino.

Não há como pensar que a educação infantil também não reflete e refrata toda essa dinâmica e, hoje, os diferentes atores envolvidos nesse campo, não sem conflitos, se veem convocados a pensar sobre essa dinâmica. É possível reconhecer, nessa configuração, diferentes contextos de concretização da avaliação, que se diferenciam, mas, de certa forma, podem se complementar, em seus objetivos, mecanismos e formas de avaliar.

Nessa direção, identificamos, além da avaliação que foca a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, aquelas ações de

avaliação que têm como foco o atendimento oferecido em creches e pré-escolas, sejam ações desenvolvidas no âmbito da unidade (avaliação institucional), sejam aquelas desenvolvidas no âmbito da rede (incluindo as avaliações de políticas educacionais, de programas e do próprio sistema).

Na educação infantil brasileira, atualmente, ainda não há dispositivos configurados de avaliação e monitoramento do funcionamento dos sistemas de ensino, apesar de algumas discussões virem sendo feitas em nível federal e municipal. Sem pretender abordar a complexidade dessa discussão, há que se ressaltar a importância de construir ferramentas que possibilitem conhecer a oferta de educação infantil no que se refere à sua qualidade de atendimento aos bebês e crianças pequenas.

### **NOSSO FOCO: A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Compreendendo que há diferentes contextos de concretização dos processos avaliativos, buscaremos abordar a avaliação no contexto da instituição de educação infantil. Nele, temos reconhecidamente dois processos que, da forma mais diversificada quanto são as creches e pré-escolas brasileiras, acontecem nessas unidades, a saber: a avaliação institucional e a avaliação do desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, CNE/CEB, 2009) colocam em seu artigo 10º:

*As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:*

*I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;*

*II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);*

*III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);*

*IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;*

*V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.*

Seguindo a direção da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem como tarefa das instituições de Educação Infantil a construção de procedimentos para **o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças**. Estão presentes, portanto, nesse artigo, os dois âmbitos que compõem a avaliação na Educação Infantil: a instituição e seu trabalho pedagógico planejado e desenvolvido e o desenvolvimento das crianças. É fundamental que não se perca de vista esses dois polos, pois é só na interação entre eles que poderemos efetivamente construir processos avaliativos contextualizados e que efetivamente funcionem como ferramenta de aprimoramento do trabalho na educação infantil.

Essa perspectiva nos coloca frente à questão da interação da criança com o cotidiano da unidade, que é organizado, planejado, pensado para a vivência de um conjunto de aprendizagens consideradas importantes naquela comunidade. Esse meio social educativo constitui o cenário em que se concretiza o currículo e, nesse sentido, o trabalho pedagógico, que constitui um aspecto da avaliação. Vale ressaltar que o professor é não só organizador desse meio educativo, como ele mesmo faz parte desse meio, o que destaca a importância desse profissional.

Na interação com esse meio (que a nosso ver deve ser continuamente pensado, reorgani-

zado, incrementado), a criança pode viver uma diversidade de experiências de aprendizagem, que são significadas no contexto das práticas sociais: aprender a conviver com outras pessoas, a cuidar da natureza, diferentes formas de se expressar, a amarrar os sapatos, o valor social da alimentação e formas saudáveis de alimentação e cuidado consigo mesma e com o outro etc. A avaliação consiste em conhecer sob que condições o meio social organizado pelos adultos pôde promover experiências de aprendizagem para as crianças no cerne das interações.

Então, olhar para o que o meio oferece e para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é a possibilidade de propor cada vez mais práticas pedagógicas aprimoradas e que consideram as possibilidades infantis. Essa parece constituir uma boa direção para nortear o trabalho dos professores, ao visar à mediação de aprendizagens significativas em um movimento reflexivo constante por parte do docente, que se pergunta:

- *O que espero que as crianças aprendam?*
- *Que situações vivenciaram?*
- *Que condições (tempo, espaço, materiais e interações) foram oferecidas?*
- *Como agiram nessas situações?*
- *O que considero que as crianças aprende-*

*ram?* (Oliveira, Maranhão, Abbud, Zurawski, Ferreira e Augusto, 2012, no prelo).

Nessa direção, a avaliação constitui instrumento de aprimoramento do trabalho do professor e da própria instituição, pois ilumina as condições de acontecimento dos processos de aprendizagem.

## **UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO: O QUE É POSSÍVEL AVALIAR**

Buscando fazer um exercício de reflexão<sup>3</sup> retomamos o conjunto de experiências de aprendizagem que devem ser promovidas nas instituições de Educação Infantil, conforme artigo 9º das DCNEI, e que, portanto, constituem parâmetros de organização do currículo nessa etapa da educação. A partir desse conjunto, buscamos pensar em perguntas reflexivas que podem contribuir com o olhar de uma equipe pedagógica para os dois âmbitos da avaliação no contexto da Educação Infantil: o acompanhamento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

Exercícios como esse podem ser elaborados no contexto das equipes de Educação Infantil, considerando os princípios da contextualização ao projeto pedagógico da instituição e do trabalho coletivo como meio para enriquecer a reflexão sobre o currículo. Cada



campo de experiências deve ser ampliado com outras perguntas que se dedicam a iluminar as diversas situações planejadas e desenvolvidas junto às crianças.

Ainda há que se considerar, aprofundando a leitura das DCNEI, os incisos de seu artigo 10, que apontam importantes aspectos a considerar na reflexão acerca da avaliação. A observação crítica e criativa das atividades, bem como das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, nos coloca frente ao desafio da contínua formação dos professores e gestores. Tal perspectiva possibilita afinar o olhar para a interação da criança com seu meio social e os processos de construção cultural que daí decorrem.

Para apoiar o professor no processo avaliativo, há que se organizar a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). É comum reduzirmos os registros de avaliação àquele relatório descritivo de cada criança. Relatório esse que, inclusive, cria uma aura de ansiedade nos professores a cada período que precisa ser elaborado (provavelmente resquícios ainda presentes, em nossas uni-

dades de educação infantil, daquela prática de avaliação que mais se assemelha à prestação de contas para os pais e controle dos professores). Não é a esse registro que nos referimos.

O registro desse percurso nos possibilita documentar os processos vividos para todos os atores envolvidos no processo (crianças, professores, pais e gestores), possibilitando a participação mais ampliada de todos na construção do projeto pedagógico da instituição.

**A observação crítica e criativa das atividades, bem como das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, nos coloca frente ao desafio da contínua formação dos professores e gestores.**

Por fim, vale destacar que a avaliação, quando contextualizada aos processos educativos planejados e desenvolvidos em uma unidade de educação infantil, pode funcionar como recurso de formação da equipe e

de historicização do projeto pedagógico das unidades. Ao invés de um registro estático, a avaliação retroalimenta a reflexão acerca do planejamento e das práticas pedagógicas desenvolvidas, iluminando e qualificando a processo de construção do currículo da Educação Infantil que acontece no cotidiano de creches e pré-escolas. Assim, ela se constitui em instrumento de trabalho do professor e da equipe.

## Quadro 1: Experiências de aprendizagem que devem ser promovidas nas instituições de Educação Infantil

Campos de experiências de aprendizagem	Algumas perguntas que contribuem com a gestão do trabalho pedagógico	Algumas perguntas que contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem da criança
<p>I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm sido propostas de forma sistemática e regular situações de brincadeiras, jogos que possibilitem a movimentação e a exploração do espaço pelas crianças?</li> <li>• São propostas atividades em que as crianças são convidadas a explorar diferentes movimentos usando seu corpo (por exemplo, seguir andar de formas diferentes, imitar animais, dançar como um robô, acompanhar com gestos os sons de uma música)? Os ambientes estão organizados para isso?</li> <li>• As crianças são convidadas a se observar e observar os colegas no espelho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças demonstram perceber seu corpo e suas possibilidades de movimento e, gradativamente, ampliam seu repertório corporal? Em que situações isto foi observado?</li> <li>• As crianças têm participado da tomada de decisões acerca do que fazem em determinados momentos do dia?</li> <li>• Elas procuram ativamente seus companheiros de brincadeira? Que tipos de brincadeiras costumam propor? Elas estabelecem e mantêm relações de amizade?</li> </ul>
<p>II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferentes linguagens estão presentes de modo regular e equilibradamente no cotidiano das crianças, evitando a dominância de uma sobre as outras? Como? Em que momentos?</li> <li>• São propiciadas atividades de pintura, desenho, escultura etc.com diferentes materiais e técnicas?</li> <li>• O acervo musical amplia as referências de crianças e adultos, além das músicas veiculadas em rádio e TV?</li> <li>• São organizados espaços e momentos específicos em que as crianças possam se enfeitar com diferentes adereços, pinturas faciais e corporais, fantasias e brincar com os colegas a partir de diferentes enredos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças observam, percebem e, dependendo da idade, comentam a respeito de diferentes manifestações artísticas (fotografia, teatro, livros com imagens ou histórias...)? Como?</li> <li>• É possível observar a gradativa ampliação dos enredos presentes nas situações de jogos simbólicos vividos pelas crianças? As crianças têm desempenhado diferentes papéis nas situações de faz de conta? Elas têm tido a iniciativa de usar adereços e fantasias em diferentes momentos?</li> <li>• As crianças manipulam e exploram diferentes materiais de desenho, plásticos etc.?</li> <li>• Fruem e acompanham, assim como cantam, músicas diversificadas</li> </ul>

Campos de experiências de aprendizagem	Algumas perguntas que contribuem com a gestão do trabalho pedagógico	Algumas perguntas que contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem da criança
<p>III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São propiciadas situações de conversa com as crianças, momentos de contar e ler histórias, diversificando-se a forma (leitura, contação, leitura dramática, encenação etc.) e os objetivos? Os alunos participam da narrativa da história, fazendo a voz de algum personagem ou narrando pequenos trechos?</li> <li>• Os jogos de nomear/reconhecer objetos, personagens, cenários, ações tem sido animados com novidades?</li> <li>• Estão presentes em diferentes situações a declamação de poemas, as canções, as parlendas etc.?</li> <li>• São propostas situações de apreciação, leitura e comentários a partir das produções “escritas” das próprias crianças?</li> <li>• Estão disponíveis tempos e espaços de conversação no decorrer do dia, tanto em situações de roda de conversa quanto momentos de iniciativa da criança?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças interagem nas diferentes atividades e momentos do cotidiano que envolvem a linguagem oral e escrita?</li> <li>• As crianças falam com os outros (adultos e crianças) acerca de situações cotidianas e de suas percepções e sentimentos, ampliando seus recursos expressivos?</li> <li>• Como as crianças interagem com os diferentes gêneros orais e escritos? O que lhes chama atenção?</li> <li>• As crianças expressam hipóteses a respeito da linguagem (oral ou escrita)? Quais? Em que circunstâncias? Que teorias constroem a esse respeito?</li> <li>• Que uso fazem dos diferentes recursos (livros, revistas, objetos, imagens, brinquedos...) que lhe são oferecidos?</li> </ul>
<p>IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades propostas têm possibilitado às crianças explorar os diferentes espaços da instituição (internos e externos)?</li> <li>• Ao passear com as crianças (inclusive pela instituição) tem-se chamado atenção para os pontos de referência e as marcas que aparecem no caminho?</li> <li>• Há marcadores temporais claros que ritualizam para as crianças a passagem do tempo e as mudanças de atividades?</li> <li>• Tem-se jogado na instituição, incluindo jogos motores, de tabuleiro etc.?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em situações de jogos (encaixe, tabuleiro, corporais...), como as crianças interagem, que desafios se colocam e que estratégias elaboram para resolver os problemas?</li> <li>• Gradativamente, as crianças vão se apropriando e fazendo uso no cotidiano de marcadores espaço temporais? Em que circunstâncias isso tem sido observado?</li> <li>• As crianças identificam marcas de referência no espaço da escola?</li> <li>• Registram por meio de diferentes recursos espaços percorridos e ocupados por elas?</li> </ul>

Campos de experiências de aprendizagem	Algumas perguntas que contribuem com a gestão do trabalho pedagógico	Algumas perguntas que contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem da criança
V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem-se proporcionado situações de diálogo em pequenos grupos, boa ocasião para as crianças se colocarem e aprenderem a escutar e argumentar?</li> <li>• Como têm sido trabalhados os acordos e regras definidos com a turma?</li> <li>• Há momentos do dia nos quais as crianças são convidadas a escolher que atividades vão desenvolver?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças cooperam nas diferentes atividades propostas, especialmente nas situações em que precisam trabalhar em subgrupos?</li> <li>• Como reagem diante da discordância com o adulto ou com os colegas? Gradativamente, têm ampliado recursos de argumentação e colaboração?</li> </ul>
VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas manifestações culturais brasileiras fazem parte de atividades regulares propiciadas na instituição?</li> <li>• As situações didáticas promovem a exploração de sons, ritmos, histórias, sabores dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira?</li> <li>• Eventuais situações de manifestação de preconceito são trabalhadas no contexto da instituição, inclusive no grupo de profissionais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças interagem em situações de novas brincadeiras e jogos que envolvem diferentes manifestações culturais?</li> <li>• Como vão se apropriando, utilizando, comentando as características de diferentes grupos culturais?</li> <li>• As crianças se expressam a respeito da percepção da diversidade social e cultural e, em situações em que emergem preconceitos, são levadas a conhecer outras formas de significar a diversidade?</li> </ul>
VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas manifestações culturais brasileiras fazem parte de atividades regulares propiciadas na instituição?</li> <li>• As situações didáticas promovem a exploração de sons, ritmos, histórias, sabores dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira?</li> <li>• Eventuais situações de manifestação de preconceito são trabalhadas no contexto da instituição, inclusive no grupo de profissionais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças interagem em situações de novas brincadeiras e jogos que envolvem diferentes manifestações culturais?</li> <li>• Como vão se apropriando, utilizando, comentando as características de diferentes grupos culturais?</li> <li>• As crianças se expressam a respeito da percepção da diversidade social e cultural e, em situações em que emergem preconceitos, são levadas a conhecer outras formas de significar a diversidade?</li> </ul>

Campos de experiências de aprendizagem	Algumas perguntas que contribuem com a gestão do trabalho pedagógico	Algumas perguntas que contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem da criança
VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças têm sido convidadas a brincar com diferentes objetos, em diferentes espaços, em que possam explorar e observar as diferentes características e condições do mundo?</li> <li>• Atividades com projeção de sombras têm sido propostas?</li> <li>• Têm sido propostas atividades em que as crianças executem pratos de culinária fáceis e de-gustem?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como têm acontecido as situações de observação e/ou exploração de objetos e de fenômenos do mundo físico e social por parte das crianças?</li> <li>• Que comentários emergem nesses momentos? O que tem chamado sua atenção? Que perguntas são feitas? Como buscam as respostas?</li> </ul>
IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em diferentes situações, as crianças têm sido convidadas a observar os efeitos de sons, luzes, cores, cenários etc.?</li> <li>• Têm sido estimuladas a opinar sobre filmes, músicas, apresentações e demonstrar agrado ou desagrado, assim como medo, alegria?</li> <li>• As famílias têm sido incluídas na definição e no planejamento de eventos que acontecem na instituição?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças escutam e se envolvem com diferentes tipos de músicas, assim como são convidadas a expressar sua opinião a respeito desses tipos musicais?</li> <li>• Participam de recitais de poesia, leitura e contação de histórias, veiculação de filmes, exposição de artes e de fotografias (na escola e em museus)? Observam, exploram e expressam de forma cada vez mais ampliada sua opinião e comentários a respeito das diferentes manifestações artísticas?</li> </ul>
X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A instituição tem espaços verdes (pátios, hortas) nos quais as crianças podem brincar e explorar com diferentes objetivos?</li> <li>• Há propostas de atividades em que as crianças podem vivenciar o processo de produção das coisas (por exemplo, fazer um pão, observar uma pequena construção)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que atitudes de cuidado e preservação têm sido apropriadas pelas crianças? Como explicam a importância dessas atitudes?</li> <li>• Que explicações têm sido produzidas/elaboradas pelas crianças para explicar os processos de confecção de produtos? Como relacionam/confrontam suas hipóteses com a busca de informações em fontes diversas (livros, conversas)?</li> </ul>
XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As manifestações culturais da comunidade escolar estão presentes em diferentes situações do cotidiano da instituição?</li> <li>• Jogos tradicionais, canções, histórias e 'causos' têm sido compartilhados com as crianças?</li> <li>• As crianças têm tido oportunidade de assistir a peças teatrais e espetáculos de música com enredos da cultura brasileira?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças têm participado em situações de jogos e brincadeiras tradicionais? Como interagem? O que expressam (verbal ou plasticamente)?</li> </ul>

Campos de experiências de aprendizagem	Algumas perguntas que contribuem com a gestão do trabalho pedagógico	Algumas perguntas que contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem da criança
XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As contações de histórias utilizam diferentes recursos (projetores de imagens, computadores etc.)?</li> <li>• As crianças fotografam, são fotografadas e depois observam suas fotografias rememorando os eventos vividos, construindo seus relatos e expressando sua opinião sobre as lembranças?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as crianças têm participado das diferentes situações propostas com recursos tecnológicos? Têm se apropriado desse uso? Como?</li> <li>• Gradativamente, ampliam sua narrativa a partir de memórias que fotografias impressas e projetadas podem fazer emergir?</li> </ul>

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, n. 248. Brasília, DF.

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

**Presidência da República**  
**Ministério da Educação**  
**Secretaria de Educação Básica**

**TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**  
**Supervisão Pedagógica**  
*Rosa Helena Mendonça*

**Acompanhamento pedagógico**  
*Grazielle Avellar Bragança*

**Coordenação de Utilização e Avaliação**  
*Mônica Mufarrej*  
*Fernanda Braga*

**Copidesque e Revisão**  
*Magda Frediani Martins*

**Diagramação e Editoração**  
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*  
*Gerência de Criação e Produção de Arte*

**Consultora especialmente convidada**  
*Zilma de Moraes Ramos de Oliveira*

**E-mail: [salto@mec.gov.br](mailto:salto@mec.gov.br)**  
**Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)**  
**Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.**  
**CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)**  
**Junho 2013**