

EDUCAÇÃO INFANTIL

Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia



EDUCAÇÃO INFANTIL

Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia

Regime de Colaboração:



FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO:

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME/RO

GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA

Marcos José Rocha dos Santos

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Soamy Vivecananda Lacerda de Abreu

DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO

Irany de Oliveira Lima Morais

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA

Silvânia Gregório Carlos

PRESIDENTE CONSED NACIONAL

Cecilia Motta

PRESIDENTE UNDIME NACIONAL

Luiz Miguel Martins Garcia

PRESIDENTE SECCIONAL DA UNDIME RONDÔNIA

Vilson Sena de Macedo

COORDENADORES ESTADUAIS DO CURRÍCULO TERRITORIAL DE RONDÔNIA – RCRO

Ricardo Braz Bezerra – CONSED/SEDUC/RO

Epifânia Barbosa da Silva – UNDIME/RO

AUTORAS

Juverlande Nogueira Pinto – Redatora e formadora da UNDIME/RO do Currículo da Educação Infantil

Marina Florimar Castro – Redator e formadora da UNDIME/RO do Currículo da Educação Infantil

Rosângela Maria Pereira Dourado – da UNDIME/RO do Currículo da Educação Infantil

REVISORA

Edilaine Alves da Silva Nogueira – Pedagoga, Secretária Municipal de Educação (SEMED/Ji-Paraná-RO)

ORGANIZAÇÃO

Ricardo Braz Bezerra – Coordenador Estadual do RCRO – CONSED/SEDUC/RO

Epifânia Barbosa da Silva – Coordenadora Estadual do RCRO – UNDIME/RO

Vanderleia Pereira Nevis – Coordenadora da Etapa do Currículo de Educação Infantil

ARTICULADORA UNDIME/RO

Terezinha Ferreira da Silva – Secretária Executiva da UNDIME/RO



Prezado (a) Professor (a),

O Regime de Colaboração estabelecido no Estado de Rondônia entre o Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED/RO representado pela Secretaria de Estado da Educação-SEDUC e pelas Secretarias Municipais de Educação representadas pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/RO visou inicialmente elaborar o Referencial Curricular Territorial de Rondônia – RCRO, cumprindo seu objetivo ao ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CCE/RO por meio da Resolução nº 1233 de 19 de dezembro de 2018.

Sequencialmente, iniciamos o processo de formação presencial dos multiplicadores regionais responsáveis pela formação de profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), gestores e coordenadores pedagógicos para apropriação do conteúdo que compõe o RCRO.

Neste momento, apresentamos aos profissionais da educação que atuam em sala de aula e coordenação pedagógica nas unidades escolares estaduais e municipais os Cadernos de Orientações Pedagógicas para subsidiar a prática docente focada no RCRO no cotidiano escolar.

Os Cadernos de Orientações Pedagógicas foram elaborados pela equipe de Redatores/Formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, sob a orientação das Coordenadoras Pedagógicas das etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais e pela Coordenação Estadual da SEDUC e UNDIME/RO do Programa do RCRO.

Os Cadernos de Orientações Pedagógicas estão organizados da seguinte forma:

- Educação Infantil: apresenta um diálogo com o RCRO, indicando os fundamentos pedagógicos, orientando como deve ser organizado o trabalho docente para que as crianças vivam suas investigações por meio de Campos de Experiências.
- Ensino Fundamental: organizado por eixo e componente curricular, estruturados por bimestre compondo sugestões metodológicas por objetos, habilidades e orientações sobre processo de transição entre as etapas da Educação Básica e entre as fases do Ensino Fundamenta (Anos Iniciais e Anos Finais) e ainda a progressão das habilidades dos estudantes que fortalece o processo ensino e aprendizagem.

Esperamos que estes cadernos estimulem profissionais da educação, quanto a necessidade da visitação ao Referencial Curricular do Estado de Rondônia - RCRO e os incentivem ainda mais no desenvolvimento de práticas pedagógicas variadas e inovadoras e motivem os estudantes a elevar a cada dia sua capacidade cognitiva na aquisição de novos conhecimentos cientificamente sistematizados.

VILSON SENA
DE MACEDO:
87492768168

Presidente Estadual da Undime/RO


Suamy Vivercananda Lacerda de Abreu
Secretário de Estado da Educação
Matrícula 300023743

Educação Infantil

Dialogando com o Referencial Curricular de Rondônia

...a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc (...) a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros



Ao Contrário, as Cem Existem

Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e
compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça



de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.





Tonucci

(1975) A pele: limite entre eu e o mundo

Inspiradores de uma Pedagogia para a Primeira Infância



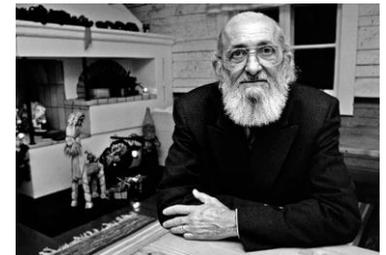
Loris Malaguzzi



Emmi Pikler



Manoel de Barros



Paulo Freire

Sumário

Apresentação	10
Dialogando com os termos	11
Os fundamentos Pedagógicos na Prática	12
Os caminhos da ressignificação da prática	20
Atividades permanentes	26
A criança e a investigação	28
Avaliação – Os caminhos da documentação pedagógica na Educação Infantil	49
Educação Especial, Tecnologia, Natureza e Alimentação	77
O espaço externo	83
Pensando nos bebês	92
Pensando nas crianças bem pequenas	107
Pensando nas crianças pequenas	123
Recomendações	151
Agradecimentos	152
Para saber mais	153
Referências	154

Apresentação

Professores e Professoras,

Este Caderno de Orientações Pedagógicas foi elaborado com o propósito de ampliar e apoiá-los na ressignificação e reinvenção das práticas pedagógicas destinadas aos **bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas**, compreendidas na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, público da Educação Infantil.

As propostas aqui registradas orientam-se pela consideração à consolidação das concepções e princípios estabelecidos nos principais documentos normativos da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e Referencial Curricular de Rondônia – RCRO (2018).

Propomos uma viagem, por meio deste caderno, que o leve a refletir sobre as concepções que devem permear todas as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando a criança como centro do processo educativo, compreendendo-a como sujeito potente, competente, capaz de criar e recriar conhecimentos, culturas e transformar o mundo, dando-lhe e compreendendo-lhe os sentidos, crescendo e descobrindo por meio das interações e brincadeiras o encantamento que há na grande aventura que é viver.

Pensamos em um Caderno de Orientações Pedagógicas que dialoguem com as intencionalidades destrinchadas no RCRO, aprofundando sentidos e significados para práticas educativas que atendam às especificidades do trabalho destinado à primeira infância em consonância com as concepções deste documento.

Esperamos que esse caderno dê condições de, assim como as crianças, se encantar com as descobertas do mundo da infância, que proporcione a (re)invenção de vivências inovadoras, propiciadoras de experiências de encantamento e prazer para todos os que fazem parte deste universo que é a Educação Infantil e, principalmente, para as crianças rondonienses.

Dialogando com os Termos

Heurístico – A arte de descobrir e inventar.

Contexto – Conjunto de situações e propostas projetadas relevantes para a construção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Abrange o ambiente físico, cultural e social. Todo o contexto da instituição deve ser projetado a partir da concepção de criança e Educação Infantil.

Brincar Heurístico – Envolve oferecer a um grupo de crianças uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem livremente sem a intervenção dos adultos.

Arte Heurística – Permite as criações das crianças nas infinitas possibilidades de produzir arte.

Projeção – Projetar a organização dos espaços e materiais no cotidiano para as experiências das crianças.

Experiência – Segundo Larrosa (2002), experiência não é algo que se transmite, se vive. Experiências são aquelas que nos atravessam e sensibilizam, que marcam e transformam.

Intercampos – Entrelaçamento entre os Campos de Experiências, a forma como eles se relacionam na vida cotidiana das crianças.

Os Fundamentos Pedagógicos na Prática

As práticas pedagógicas para a Educação Infantil têm como um de seus fundamentos o **Cuidar e o Educar** que se constituem como ações que se dão de maneira associada dentro do fazer docente, pois o cuidado e a educação para bebês, crianças bem pequenas e pequenas dá-se no âmbito de todas as relações, interações e ações de quaisquer aspectos para essa faixa etária. Logo, cabe aos professores, professoras e gestores compreender e atuar no sentido de planejar ações associadas de educação e cuidado, considerando como cuidado não somente ações pontuais de higiene, alimentação e segurança, mas também ao pensar as ações pedagógicas, ou seja, o cuidado é manifesto no respeito pela criança, no sentido de assegurar-lhe boas vivências na instituição e oportunidade de desenvolver-se integralmente na perspectiva que lhes asseguram os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.



Neste contexto, isso se dá em situações do cotidiano como:

cuidados pessoais e físicos dialogados e apoiados pelo professor/professora; momentos coletivos e/ou individuais de alimentação, acompanhados pelo adulto em local que dê condições de observar a ação do outro, que permita a troca de experiências e diálogo;

cuidar de si mesmo em situações de autocuidado como lavar as mãos e limpar o nariz;

organizar o ambiente e o espaço após determinada brincadeira;

cuidar de uma planta ou de um animal.



Educação Integral, o que é? Como se faz?

É a educação que considera a criança como sujeito que é e não que virá a ser. Ela acontece na perspectiva da formação integral, atua na formação do todo e não de partes. Não prepara a criança para ser algo, ela atua por uma criança que pensa, que explora, que constrói conhecimento, que tem cultura própria e hipóteses sobre as coisas, uma criança que é, capaz e potente.

Trata-se de uma educação que propicia diversas possibilidades de experiências contempladas nos campos de experiências e que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando todos os aspectos da integralidade humana, ou seja, não somente o cognitivo, mas principalmente o físico, social, emocional e cultural.



Fonte: CMEI Sonho de Criança - Ariquemes RO

As Interações e Brincadeira

Por que são eixos estruturantes?

Porque tudo o que acontece na Educação Infantil é sustentado pelas interações e brincadeira.

Porque as crianças aprendem e se desenvolvem quando interagem com outras crianças, com adultos, com outros seres vivos, com objetos, materiais, conceitos, com a cultura e seus objetos etc., ou seja, a criança aprende quando pega, morde, aperta, quando constrói, destrói, reconstrói, transforma, quando escuta e quando fala, quando questiona, quando testa, contesta e cria hipóteses sobre as coisas.

E quando brincam elas simplesmente estão exercendo e exercitando o seu potencial de ser criança. Enquanto brincam elas apreendem a realidade e se desenvolvem e aprendem no contexto de suas brincadeiras a estarem no mundo e dele fazer parte.



Fonte: Desemparedamento da Infância

Competências Gerais

Como elas dialogam com os Campos de Experiências e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento?

Dialogam de forma muito clara e precisa, veja:

1. **Conhecimento** – presente em todos os momentos, a criança está em constante processo de conhecer – essa competência ela irá adquirindo em todas as situações do contexto projetado da instituição, visto que tudo na instituição de educação infantil é "projetado e refletido" para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
2. **Pensamento científico, crítico e criativo** – fortemente propiciado através dos projetos investigativos.

3. **Repertório cultural** – ampliado a partir de intencionalidades pontuais de acesso e exploração dos objetos materiais e imateriais da cultura em que a criança está imersa e da cultura de outros povos e/ou localidades, por meio da arte: música, dança, teatro, artes visuais, artes plásticas etc.

4. **Comunicação** – A instituição de educação infantil é espaço de comunicação da criança que é motivada a se comunicar. E comunicar é sempre preciso, para brincar, para participar, para explorar, para interagir, etc.

5. **Cultura digital** – as crianças estão submersas na cultura digital, cabendo utilizar o que é dessa cultura em prol das situações e vivências que se projetam para a aprendizagem e desenvolvimento delas.

6. **Valorização da diversidade dos saberes** – na Educação Infantil dá-se a partir das ações de planejar as brincadeiras e os espaços para brincar, na autonomia e na liberdade de fazer escolhas, considerando a valorização da diversidade dos saberes e vivências culturais.

7. **Argumentação** – A criança que descobre, que explora, que constrói sentido sobre o mundo e suas coisas possui competência para argumentar e defender um ponto de vista, uma ideia. As situações para o desenvolvimento dessa competência precisam acontecer. Aparece muito forte no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

8. **Autoconhecimento e autocuidado** – Competência que tende a ser desenvolvida nas situações pertinentes ao Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós" que, como todas as outras situações pertinentes aos outros campos, precisam de intencionalidade pedagógica.

9. **Empatia e cooperação** – como não as desenvolver se as crianças estão em constante interação com o outro, se estão a desempenhar ações coletivas, se estão realizando vivências em grupo?

10. **Responsabilidade e cidadania** – quando se vive e convive em sociedade, quando se interage com o outro dentro de um ambiente pensado para boas situações de interação, quando se é convidado a pensar e agir na coletividade, essa competência aflora naturalmente.

Você, professor, professora, consegue perceber as Competências Gerais nos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento?

Resumindo: as 10 Competências Gerais estão presentes o tempo todo nas situações de aprendizagem e desenvolvimento propostas às crianças, na interrelação entre os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



Princípios Éticos, Políticos e Estéticos

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

É importante ressaltar que o direito de **PARTICIPAR** deve ser garantido não só nas vivências cotidianas, mas, principalmente, participar junto com educadores no **planejamento da gestão da instituição e das atividades propostas pelo educador.**

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Os direitos garantem uma concepção de criança como ser observador, questionador, capaz de levantar hipóteses, concluir, julgar e assimilar valores. Isto contribui para que possa construir seus conhecimentos e apropriar-se deles de forma sistematizada "por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (RCRO, 2018).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos no contexto das instituições rondonienses como parte na implementação de uma educação que respeita o protagonismo e a primeira infância.

Os direitos de expressar, brincar, conviver, explorar, participar e conhecer-se devem guiar as projeções dos educadores e da instituição.



Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

É importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser compreendidos como uma ação coletiva da equipe, considerando que para as crianças aprenderem e se desenvolverem a partir de certos objetivos é preciso ir além das projeções individuais dos docentes, devendo ser oportunizados por meio de gestão participativa que envolva tanto a equipe de profissionais da instituição, quanto as crianças e as famílias, em uma reorganização institucional que contemple a construção pelas crianças de aprendizagens e desenvolvimento relacionados aos objetivos propostos pelo RCRO.

Para isso é importante estudos coletivos da equipe para reorganização das práticas pedagógicas para as crianças.



Fonte: CMEI Arikem - Ariquemes - RO

Os Campos de Experiências

Os campos de experiências compreendem um posicionamento, uma forma de conceber e praticar a educação infantil diferenciada da etapa posterior, coerente com a especificidade dessa primeira etapa da Educação Básica, marcada pelo modo peculiar de agir, sentir e pensar das crianças de zero a cinco anos.

A pedagogia por campos de experiências valoriza a forma de aproximação dos conceitos, valores e normas socialmente construídos, por meio da experiência, da brincadeira e das interações. Fundamentalmente, compreende-se que a atividade da criança é a fonte da sua aprendizagem e desenvolvimento e essa atividade envolve a:

Ação,

Manipulação,

Observação,

Exploração,

Investigação,

Descoberta,

Escolha,

Tomada de decisão,

Negociação e...

... a expressão de seus sentimentos e valores.



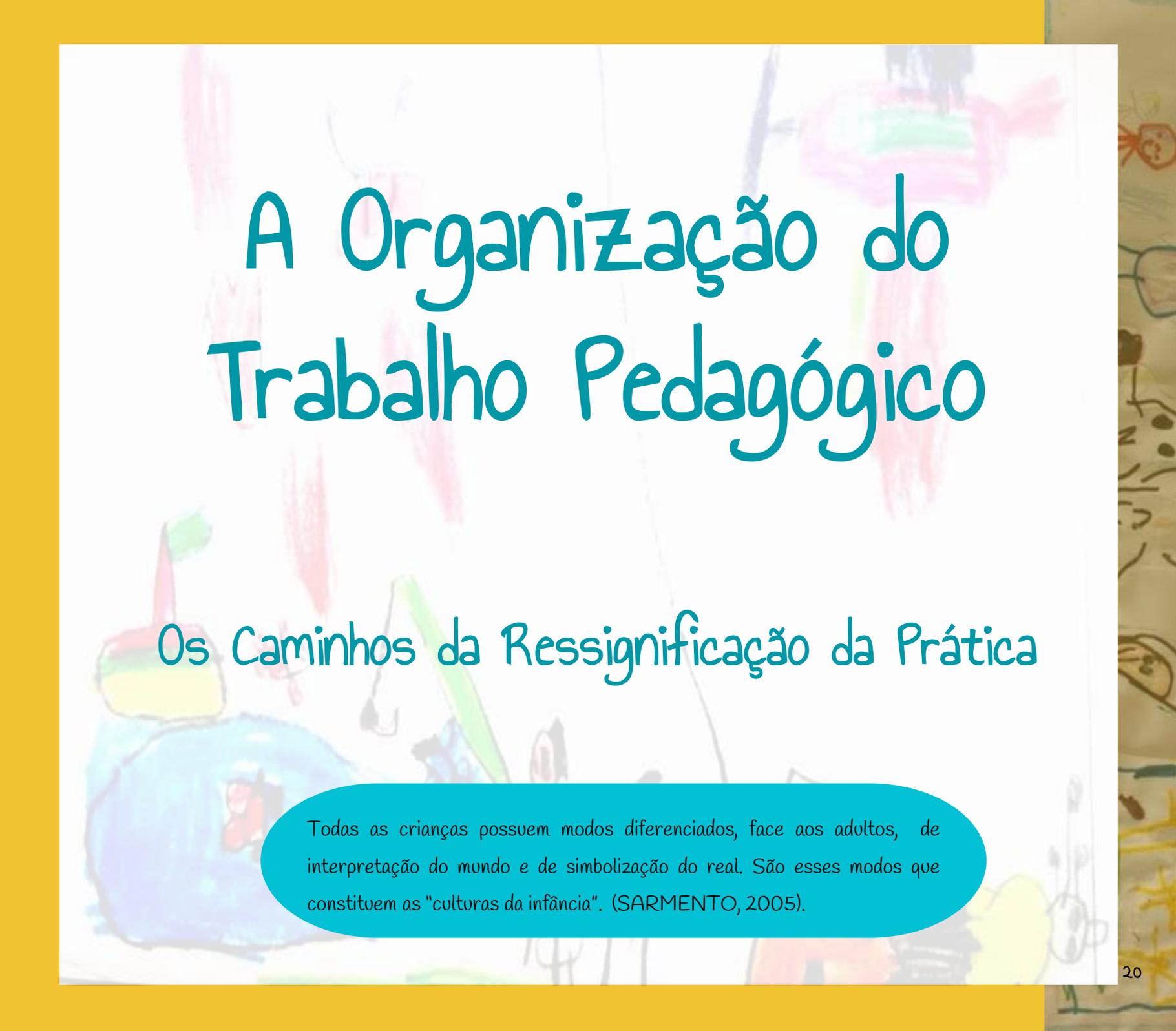
Fonte: paralapracá

Como podemos propor contextos de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças com os campos de experiências?



Questionamentos como esse pairam na cabeça de muitos professores e professoras da Educação Infantil na ressignificação da prática pedagógica. Afinal, quais vivências podem ser significativas às crianças?

Vamos ampliar essas reflexões nas páginas seguintes.

The background of the slide is a collage of children's drawings. On the right side, there is a vertical strip of a drawing showing a face with glasses. The rest of the background is filled with various colorful drawings, including what looks like a pink and green object, a blue and yellow object, and some abstract shapes.

A Organização do Trabalho Pedagógico

Os Caminhos da Ressignificação da Prática

Todas as crianças possuem modos diferenciados, face aos adultos, de interpretação do mundo e de simbolização do real. São esses modos que constituem as "culturas da infância". (SARMENTO, 2005).

O Trabalho Docente para a Primeira Infância

O trabalho docente para a primeira infância é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança pois constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos nos diversos aspectos: socioemocionais, cognitivos e físicos.

A primeira infância compreende a fase do 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que, posteriormente, obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis.

Dessa forma, a docência para a primeira infância é fator de preponderante atenção, carrega em si uma grande responsabilidade, podendo impactar de diversas maneiras na

vida das crianças que, nesse período, descobrem o mundo à sua volta e desenvolvem a curiosidade que lhes é intrínseca, despertando os seus potenciais investigativos, questionando sempre o porquê das coisas e apreendendo o mundo por meio das interações e brincadeira.

Assim, o professor dessa etapa tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças e bebês, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

É imprescindível que as ações do professor da primeira infância estejam fundamentadas nas intencionalidades educativas e sejam coerentes com as necessidades e interesses das crianças, explicitando no planejamento um olhar reflexivo para a criança como centro do planejamento didático.



A tarefa não é encontrar (e ensinar) uma série específica de regras, ou apresentar certas proposições organizadas em fórmulas que podem ser facilmente aprendidas, ou mesmo ensinar um método que possa ser replicado sem modificações.

A competência do educador é definida mais em termo de entendimentos do que de conhecimento puro. Isso indica familiaridade com fatos críticos, de modo a permitir que aqueles que têm essa familiaridade digam o que é importante e levantem hipóteses em cada situação, isto é, o que tem utilidade para aquele que aprende em uma situação particular (RINALDI, 2019).



SÃO TAREFAS DO COTIDIANO: a entrada e o acolhimento das crianças na instituição; as ações voltadas à higiene e ao autocuidado (lavar as mãos, ir ao banheiro, escovar os dentes, banho, troca e, no caso dos bebês, ajudar a arrumar as coisas); ao bem-estar (sono, descanso); à alimentação (café da manhã, almoço, lanche) e a saída. Essas tarefas do cotidiano existem em maior ou menor grau, de acordo com a idade das crianças, do período de permanência da criança na escola, se parcial ou integral, e dos acordos estabelecidos com os pais. As ações iniciadas pelas crianças, como definimos, são aquelas em que a criança determina o que, como, com o que, com quem brincar e por quanto tempo se engajar em alguma ação de seu interesse, no limite estipulado para aquele segmento de tempo.

As crianças pequenas possuem muitas ideias para colocar em prática. Quando são capazes de concretizar as suas intenções com sucesso, desenvolvem o sentido de iniciativa e de empreendimento. Todas as ações em pequenos e grandes grupos precisam ser projetadas pelo(a) professor(a) de forma que as ações iniciadas pelo professor(a) representem um contraponto com as iniciadas pela criança e possibilitem um equilíbrio de poder entre crianças e adultos, enquanto as ações iniciadas pelas crianças caracterizam-se pelo seu percurso de investigação, explorações, descobertas, começos e recomeços nas aprendizagens e desenvolvimento. (PERCURSO FORMATIVO).

Estratégias que os Professores podem Colocar em Ação para Apoiar as Aprendizagens e Desenvolvimento das Crianças:

Desafiar: oferecer oportunidades para que as crianças ampliem suas habilidades e ideias no contexto de relações seguras. Os professores avaliam quando oferecem desafios e oportunidades que ampliam o pensamento das crianças por meio de provocações e reflexões.

Colaborar: permitir que as crianças assumam a liderança em uma investigação ou ideia ao trabalhar ao lado delas ao invés de dominar a direção da experiência. A colaboração também pode incluir o envolvimento de outras pessoas, como membros da família e da comunidade, com a intenção de que tragam conhecimentos específicos ou informações importantes para a aprendizagem.

Instruir: uso de abordagens que envolvam as crianças e sejam respeitadas com suas ideias. Os professores usam instrução direta quando outras estratégias podem não ser apropriadas. Por exemplo, cuidados com a rua em uma situação de saída coletiva pelo bairro.

Explicar: tornar ideias e pedidos claros para as crianças. Essa intervenção é útil quando as crianças querem ou precisam entender um conceito ou ideia.

Identificar: chamar a atenção das crianças para novas ideias e temas. Apontar coisas interessantes que podem gerar áreas para exploração e investigação.

Imaginar: criar um ambiente onde as crianças são encorajadas a usar a imaginação e criatividade para investigar, criar hipóteses e expressar-se. Projetar contextos de aprendizagens nos quais as crianças têm oportunidades e liberdade para se envolver em experiências sem expectativas definidas de resultados e nos quais possam explorar suas próprias possibilidades.

Encorajar: apoiar a criança por meio de comentários que as motivem e as encoragem a persistir, particularmente quando elas estão fazendo um esforço maior para realizar a ação.

Escutar: incentivar as crianças a liderar conversas, participando com uma escuta atenta e reflexiva sobre o que elas estão dizendo. Ao responder ativamente às contribuições das crianças, os professores criam oportunidades para trocas autênticas e sustentadas.

Atuar como modelo: demonstrar uma habilidade ou como uma tarefa é feita. A modelagem deve sempre ser trabalhada na perspectiva de apoiar e garantir às crianças a oportunidade para praticar suas próprias habilidades.

Negociar: permitir que as crianças tenham problemas para resolver abordando questões complexas. Professores fornecem "andaimes" para permitir que as crianças percebam os múltiplos lados de um argumento ou problema e precisam incentivar as crianças a encontrarem soluções razoáveis que permitam considerar suas próprias perspectivas e a dos outros.

Garantir e valorizar: oferecer oportunidades para que as crianças façam escolhas, apoiando-as e encorajando-as no desenvolvimento de sua autonomia e independência. Isso envolve o reconhecimento das consequências de suas ações.



Questionar: envolver as crianças de forma sensível em propostas de resolução de problemas. As questões devem ser genuínas e respeitosas e não simples perguntas usadas para obter respostas conhecidas pelos professores. Os professores devem incentivar as crianças a fazerem perguntas a si mesmas e aos seus pares.

Pesquisar: trabalhar com crianças para descobrir e investigar. Isso pode envolver perguntar aos outros, usar a internet, a biblioteca local e fazer uso de diferentes fontes de pesquisa. Promover situações em que as crianças aprendem sobre as várias maneiras de encontrar informações e soluções.

Revisitar e revisar: aproveitar a oportunidade para revisar experiências e pensar sobre elas, refletindo e desenvolvendo a aprendizagem prévia.

Andaimes: utilizar o conhecimento que as crianças já possuem. Os professores podem organizar os desafios em etapas, fornecendo às crianças um contexto de apoio para dar os próximos passos ou avançar para um nível mais alto de pensamento.

Fazer conexões: ajudar as crianças a identificarem relações ou incongruências, à medida que os professores contribuem para o pensamento infantil, comparando experiências e ideias contrastantes. (PERCURSO FORMATIVO).



Fonte: EMEIF D. Tancredo de Almeida Neves - Porto Velho



A Organização do Trabalho Pedagógico

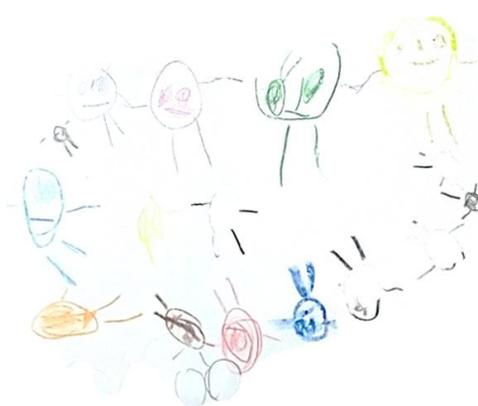
Atividades Permanentes

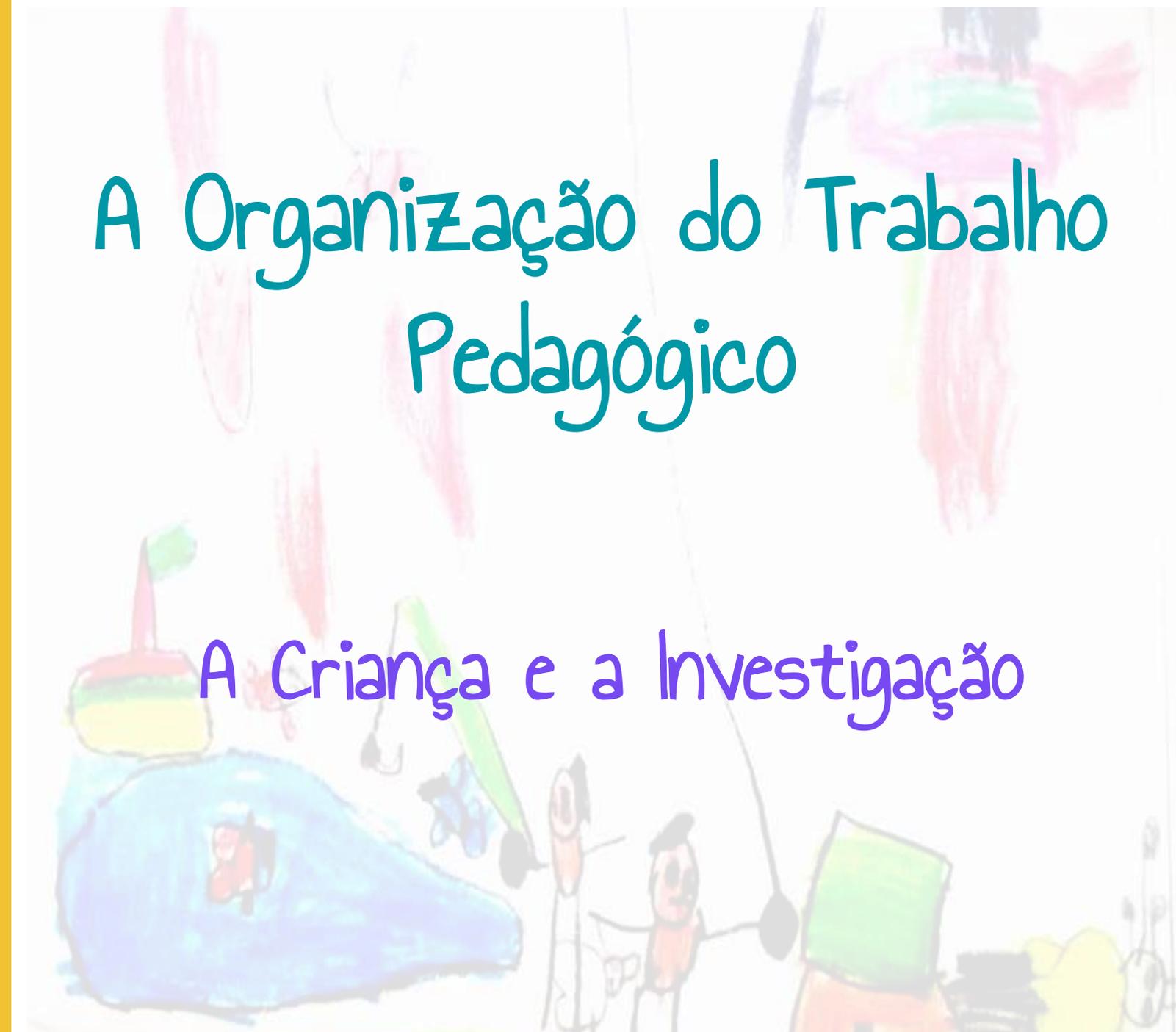


A atividade permanente ocorre com certa regularidade podendo ser diária, semanal ou quinzenal. Tem como objetivo oportunizar experiências de aprendizagens significativas às crianças, propiciar a construção de atitudes, o desenvolvimento de hábitos, o desenvolvimento da autonomia, investigações e a exploração de diversos materiais que serão contemplados na organização do tempo e do espaço, tanto os internos (sala referência) quanto os externos (RCRO, 2018).

Possibilidades de Atividades Permanentes:

- Vivências no parque;
- Higienização;
- Interferência gráfica;
- Desenho por observação;
- Percurso de desenvolvimento gráfico do desenho;
- Nomes próprios;
- Chamada;
- Calendário;
- Banho de mangueira;
- Vivências com arte;
- Circuitos;
- Registros;
- Oficinas de percurso (arte);
- Oficina de montagem;
- Alimentação;
- Roda de leitura;
- Roda de conversa;
- Roda de histórias – conto e reconto;
- Roda de cantigas;
- Experiências com modelagem;
- Jogos simbólicos;
- Jogos;
- Entre outras.





A Organização do Trabalho Pedagógico

A Criança e a Investigação

Projetando na Educação Infantil

Saber sobre projetar boas propostas pedagógicas ajudará os professores e professoras a olhar os **projetos** como uma ferramenta que possibilita a **participação** das crianças, abrindo espaço para que **hipóteses, descobertas, investigações** e **conhecimentos** sejam produzidos numa parceria entre **adultos e crianças**.

O ato de projetar contribuirá para refletir que planejar, na perspectiva da investigação das crianças, diferencia-se das demais formas de trabalho.

Considerando que as crianças estão sempre investigando o mundo a sua volta, perguntando, explorando, construindo, levantando hipóteses, experimentando... muitas inquietações surgem nas cabeças dos professores e professoras sobre como projetar boas vivências com elas.

Logo, algumas questões devem ser compreendidas...

Então, como é projetar investigações com crianças?

É compreender que os conhecimentos não são únicos, são plurais e não obedecem uma hierarquia;

Transcender os currículos prescritivos, no qual desconsidera as histórias pessoais das crianças, suas formas de constituir aprendizagem e desenvolvimento;

Trabalhar com a ideia do imprevisível, ou seja, compreender que os temas dos projetos investigativos serão construídos e determinados pelos **tempos, espaços e sujeitos** em questão.

Como surgem as investigações?

De repertórios ofertados para as crianças: espaços interativos e de criação de enredos, materiais desafiadores e diversificados, informações diversas; da interpretação do professor de situações do cotidiano; das diversas manifestações das crianças.

Uma boa investigação deve ter clara uma boa pergunta

O questionamento base da investigação deve partir de uma situação problema originada na realidade do grupo, isto é, emerge de uma situação que envolva uma criança, um grupo, a professora, os pais ou a comunidade e mantém uma perspectiva de trabalho globalizado, ou seja, intercampos.

Projetando as investigações

Para projetar as investigações é preciso aprender a planejar. As crianças aos poucos vão aprendendo a manejar as diferentes variáveis que envolvem uma projeção de aprendizagem como onde podemos encontrar certas informações, como podemos registrar, como podemos aplicar um conhecimento novo, que os conhecimentos são provisórios e que as vias de informação são muitas.

O fio condutor, a projeção

É importante pesquisar em diferentes fontes, buscar informações distintas para problematizar junto com as crianças e organizar as informações junto com as crianças de modo que as mesmas possam ter autonomia para interferir. É importante compreender que o trabalho com projetos investigativos não é linear, portanto, é possível que durante a investigação inicial, novos caminhos de investigações sejam iniciados com a finalidade de busca de mais respostas.

Durante as investigações

Neste momento é preciso registrar de diferentes formas os percursos desenvolvidos pelas crianças: fotos, amostragem das produções das crianças, anotações de falas, anotações de observações realizadas, folders, objetos... Novas perguntas, novos caminhos e retorno à pergunta inicial. Trabalhar com projetos investigativos não é um caminho reto, é ziguezaguear.

A projeção da intenção investigativa

Uma vez que são observados, refletidos e registrados os interesses de investigação da criança ou provocações dos professores, devem ser organizados em um instrumento para dar visibilidades aos caminhos da investigação e aos desdobramentos que acontecerão de forma que as crianças busquem respostas às suas perguntas e às novas perguntas que podem surgir e que serão acrescentadas ao percurso investigativo.

Fonte: Horn e Fochi, 2012



Fonte: Livro Conexões

Projeção Semanal e Intenção Investigativa

Pensando na ressignificação das práticas educativas destinadas às crianças da Educação Infantil, tendo-as como centro do planejamento pedagógico, não há como continuar a redação deste caderno de orientações pedagógicas sem abordar o planejamento docente na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Apresenta-se a seguir uma estrutura de planejamento semanal que intenciona favorecer aos docentes a organização de projeções de vivências e experiências conectadas aos campos de experiências de forma articulada com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao se planejar o grande contexto, deve-se conhecer bem as ementas dos campos de experiências e pensar coletivamente e individualmente como se irá oportunizar a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Provocações são necessárias e podem favorecer boas reflexões acerca das intencionalidades educativas, por exemplo:

Como posso fazer para garantir o direito das crianças de brincarem?

Como posso garantir o direito das crianças de conviverem?

Como posso fazer para garantir o direito das crianças de participarem?

Como posso fazer para garantir o direito das crianças de explorarem?

Como posso fazer para garantir o direito das crianças de conhecerem-se?

Como posso fazer para garantir o direito das crianças de expressarem-se?

Você deve estar pensando: "que repetitivo!" Mas essa atividade, por mais que a primeira vista seja repetitiva, é um exercício fundamental, complexo e diferente entre cada pergunta, pois cada uma delas leva a um pensamento reflexivo para boas propostas de planejamento de vivências cotidianas para as crianças.

Assim, ressaltamos que as práticas na educação infantil, neste contexto de implementação do RCRO, se darão de forma bem distinta do que era desenvolvido até aqui, o que torna indispensável a ressignificação e mudanças na forma de planejar. Por muito tempo os objetivos foram tratados de uma forma que correspondia a atividade. Agora, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento compreendem uma nova organização que não corresponde exatamente a uma atividade, mas a um planejamento que se fundamenta nos campos de experiências e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que irão oportunizar objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento, o que pode causar estranhamento e desequilíbrio de professores e professoras ao planejar.

O planejamento aqui é compreendido como instrumento que acolhe a nova organização curricular da educação infantil para propor contextos de aprendizagens e desenvolvimento que respeitem as crianças e valorizem a infância no contexto escolar. A projeção semanal deve considerar todos os direitos dos bebês e crianças nas propostas de intencionalidades educativas, propondo experiências significativas, observando o sentido de continuidade e a relação que acontece entre os momentos vividos e entre os sujeitos no espaço da instituição, na perspectiva dos intercampos.

O planejamento se constitui em dois instrumentos, sendo: projetando o grande contexto e intenção investigativa. Os dois instrumentos abrem espaço para a avaliação, tornando-se também organizadores de avaliação e documentação. Quando falamos de grande contexto, nos referimos a uma organização de espaços, materiais e tempos dentro da instituição de ensino. Dentro deste instrumento há espaço para as intencionalidades educativas de vivências cotidianas das crianças e para as ações atreladas às intenções investigativas.

A intenção investigativa é o instrumento inspirado no Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e que se constitui a partir da observação e escuta dos professores e professoras sobre os interesses e necessidades das crianças. A investigação pode partir de uma problemática do grupo de crianças, da vida cotidiana ou provocação dos docentes. Vale ressaltar que as crianças devem ser sempre convidadas e oportunizadas a **protagonizar** durante as investigações, o que exige conhecimento minucioso do grupo de criança e faixa etária com a qual trabalha. Os caminhos investigativos vão se **desdobrando** no decorrer da investigação a partir das descobertas e curiosidades dos protagonistas. Desta forma, torna-se necessário pensar em estratégias de como organizar espaços e materiais para que as crianças possam investigar, bem como a organização de suas descobertas e registros.

Com estes instrumentos pretende-se que os docentes encontrem uma forma prática de projetar intencionalidades educativas para bebês e crianças, considerando não apenas a mudança de uma estrutura de planejamento pedagógico ou a mudança de termos, mas a mudança da concepção sobre o ensino na Educação Infantil.

Planejamento do Grande Contexto Semanal

Grupo Etário: crianças de _____ anos

Projetando o grande contexto das vivências com direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, explorar, brincar, expressar, participar e conhecer-se

Arranjos coletivos (interação com faixas etárias diferentes: qual espaço, materiais e tempo?).

Quais os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento?

Tempo e espaço para alimentar-se e higienizar-se:

Dia da semana Tempo de Duração	Intencionalidades educativas de vivências cotidianas em contextos de aprendizagem e desenvolvimento	O que será observado e registrado? Perguntas guias de observação	Quais ou qual objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a ser observado e registrado?
Segunda-feira			
Terça-feira			
Quarta-feira			
Quinta-feira			
Sexta-feira			

Projetando o grande contexto das vivências com direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, explorar, brincar, expressar, participar e conhecer-se.

Trata-se do planejamento, ou seja, o guia das intencionalidades educativas pensado no contexto escolar e suas pequenas transições (refeitório, banheiros, parques, espaço externo, entre outros) que as crianças fazem durante a jornada diária na instituição, considerando sua organização a partir dos campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Arranjos coletivos (interação com faixas etárias diferentes: qual espaço, materiais e tempo?).

Os arranjos coletivos são a projeção de momentos em que crianças de grupos etários e/ou turmas diferentes irão interagir nos mesmos espaços organizados intencionalmente com diversidade de materiais. Geralmente esses arranjos ocorrem em curto período de tempo, em torno de 1h de duração, podendo ocorrer semanalmente, a critério da instituição.

Quais os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento?

Os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento referem-se ao que as crianças poderão vivenciar com maior potencialidade e que dependem dos espaços e materiais que os professores e professoras irão organizar. Por exemplo, os espaços organizados poderão potencializar a sensibilidade estética e propiciar as muitas sensações? Irão favorecer a cooperação, respeito, criatividade, imaginação, ampliação motora, resolução de problemas ou de conflitos, emoções e apreciação?

Tempo e espaço para alimentar-se e higienizar-se.

O tempo e espaço para alimentar-se e higienizar-se também deverão ser organizados e planejados pelos professores, professoras e demais integrantes da equipe escolar. Assim, pode-se registrar o horário e o espaço para essas ações, bem como a forma em que elas irão ocorrer.

Dia da semana e tempo de duração da vivência.

Refere-se a cada dia da semana em que as vivências ocorrerão e o tempo de duração de cada vivência.

Intencionalidades educativas de vivências cotidianas com contextos de aprendizagem e desenvolvimento

É o espaço de registrar as intencionalidades educativas, onde o professor registra o **quê** e o **como** da ação, dialogando com sua própria prática para detalhar as vivências projetadas para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Exemplo de intencionalidade educativa: experiências com arte plástica, experiências sensoriais, momento de alimentar-se, roda de história, entre outros.

O que será observado e registrado?
Perguntas guias de observação.

O professor irá registrar o que vai observar e que recurso irá utilizar para tanto.

Perguntas guias: são perguntas que os docentes irão fazer para si mesmos, elas irão guiá-los em suas observações, registros e intervenções diárias nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Exemplos de perguntas guias: *"Como as crianças irão reagir à nova descoberta? Como irão explorar os materiais no espaço? Como irão explorar e interagir?"*

Quais ou qual objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a ser observado e registrado?

São os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que poderão ser constituídos pela criança na experiência vivida. A intencionalidade docente sempre estará alinhada a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o RCRO.

Intenção investigativa

Contexto observado e refletido (Fato e reflexão)	Perguntas generativas das crianças (perguntas que geram os desdobramento\sessões investigativas)	Zona conceitual/investigação (campos de experiências)	Perguntas generativas da (o) professora (o) (perguntas que geram a observação, escuta e registros)

Desdobramentos\sessões da intenção investigativa (continuidade das investigações)

Desdobramentos da intenção investigativa	Qual organização do espaço e materiais? Qual organização de grupo e tempo? (se for por pequenos grupos, o que as demais crianças irão fazer?)	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	O quê e como será observado e registrado? Perguntas guias de observação
1º Desdobramento\sessão			
2º Desdobramento\sessão			
3º Desdobramento\sessão			
... assim por diante...			

Contexto observado e refletido
(Fato e reflexão).

É o relato das observações do contexto, ou seja, de situações que provocaram o início da investigação (interesses das crianças ou uma proposta feita pelo docente). Deve ficar claro que a investigação é proposta às crianças pelo professor ou professora a partir da observação.

Perguntas generativas das crianças
(perguntas que geram).

Aqui descrevemos as perguntas que as crianças fizeram na roda de conversa que deram origem ao assunto a ser investigado. São essas perguntas que irão orientar a organização dos desdobramentos.

Zona conceitual/investigação
(campos de experiências).

São os campos de experiências que irão se entrelaçar na investigação. Assim, a partir da leitura das ementas de cada campo de experiência os docentes poderão propor a organização do desdobramento para que as crianças possam fazer suas investigações.

Perguntas generativas do(a)
professor(a) (perguntas que geram a
observação, escuta e registros).

São perguntas que a professor(a) irão fazer para si com relação às aprendizagens e desenvolvimento das crianças que poderão ocorrer durante a investigação. Essas perguntas irão guiar o olhar observador e a escuta para a documentação pedagógica durante todo o caminho que as crianças irão percorrer na investigação (intencionalmente proposto pelo docente). Poderemos observar adiante algumas possibilidades dessas perguntas (p.39).

Desdobramentos/sessões da
intenção investigativa.

É a descrição de como iremos organizar a proposta de forma que as crianças possam investigar. **Observemos o exemplo a seguir de um desdobramento/sessão de investigação do corpo humano:**

"Será feita uma roda de conversa sobre o que as crianças acham que tem dentro do nosso corpo. Faremos uma lista e deixaremos fixada na parede, serei a escriba das crianças."

Qual organização do espaço e
materiais?

Qual organização de grupo e tempo?
(Se for por pequenos grupos, o que as
demais crianças irão fazer?).

Aqui descreveremos em qual espaço acontecerá o desdobramento, quais materiais serão organizados e disponibilizados, se as crianças irão investigar em pequenos grupos ou não e a estimativa de duração de tempo. Quando os materiais são pensados para trabalharmos com pequenos grupos, devemos propor outras situações para as crianças que não estarão na investigação. Todas as crianças devem participar da investigação, que pode ser no mesmo dia ou em outro. **Observemos o exemplo a seguir de um desdobramento de investigação do corpo humano:**

"Será realizado com todas as crianças, durante 30 a 40 minutos. Será feito na sala referência, utilizando: cartolina e pincel permanente."

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Aqui elencamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que poderão ser construídos pelas crianças. Não há necessidade de escrever os nomes dos campos de experiências, pois eles já foram postos anteriormente, porém é importante a escrita de cada objetivo, antecedido pelo código alfanumérico.

O quê e como será observado e registrado?

Perguntas guias de observação.

Aqui descrevemos o que queremos observar durante o desdobramento e para isso descrevemos também as perguntas que irão orientar a observação e registros. **Observemos o exemplo a seguir de um desdobramento de investigação do corpo humano:**

Serão ouvidas e registradas as respostas das crianças por meio da escrita.

- O que as crianças conhecem sobre os órgãos internos?
- A criança pensou para responder?
- Como respondem aos comentários que os colegas fazem?
- Irá discordar de algo que o colega falará?

Vamos Analisar como a Educadora Organizou o Interesse de Investigação das Crianças

Intenção investigativa – investigações do maternal "A" (crianças bem pequenas)

Contexto observado e refletido (Fato e reflexão)	Perguntas generativas das crianças (perguntas que geram desdobramentos)	Zona conceitual/investigação (campos de experiências)	Perguntas generativas da(o) professor(a) (perguntas que geram a observação, escuta e registros)
<p>Animais que botam ovo. Professora, coelho bota ovo? E dinossauro? O questionamento surgiu desde a época da Páscoa quando uma criança nos disse na roda da conversa que o coelho botou ovos de chocolate e levou na casa dele. Conversamos sobre esta questão naquele dia, mas de vez em quando me perguntavam ou falava que tal animal botava ovo. Foi então que surgiu a idéia de fazer este projeto. Fizemos uma roda da conversa e perguntei pra cada criança qual animal que elas queriam saber se botava ovo. No primeiro momento iriam expor somente os que botavam ovos, mas percebi que não seria tão desafiador quanto ao que eles escolheriam, propiciando assim a construção de novos conhecimentos. O desenvolvimento das crianças na Educação Infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que as cerca e, pensando nisso, o intuito deste projeto é proporcionar experiências que sejam significativas para as crianças a fim de propiciar o conhecimento de diferenças e semelhanças entre os animais.</p>	<p>Coelhos botam ovos? Pato, cachorro, dinossauro, borboleta e cavalo botam ovos?</p> <p>Quais são os animais que botam ovos?</p>	<p>O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimento</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> <p>Traços, sons , cores e formas</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O que as crianças já sabem sobre os animais que botam ovo?</p> <p>Como as crianças investigam?</p> <p>As crianças identificam possíveis fontes de informação?</p> <p>Quais palavras as crianças acrescentarão no seu vocabulário?</p>

Os Caminhos Percorridos (desdobramentos da Intenção investigativa)



Que animais investigar – a lista

A professora e as crianças iniciaram a investigação registrando uma lista de animais que seriam pesquisados.



Compartilhar o projeto com a família

Diante da proposta de continuidade da investigação e envolvimento da família, a professora propôs que as crianças levassem um comunicado aos pais, a fim de pedir a participação da família no projeto. Dias depois, trouxeram as pesquisas realizadas para a sala referência e compartilharam com o grupo suas descobertas.



Visita ao espaço EQUUS

As crianças visitaram um espaço de equoterapia próximo à comunidade do CMEI que possuía alguns animais como cavalos, patos, galinhas, dentre outros, que registraram na lista. Observaram de perto os animais em seus espaços naturais, validaram suas hipóteses e pesquisas e conversaram com as pessoas que trabalhavam no local, aprendendo mais sobre os animais.



Registrando a visita ao espaço EQUUS

Ao voltar da visita a professora propôs às crianças que registrassem suas descobertas e o que mais lhes interessou no espaço visitado.

Intenção Investigativa – Os Caminhos (investigações do maternal "A" – crianças bem pequenas)



Um espaço para organizar as descobertas

Depois da pesquisa realizada e dos registros feitos, a professora e as crianças organizaram uma mostra dos resultados da pesquisa para a comunidade.

Na organização, evidenciaram o percurso realizado pelas crianças e as investigações e descobertas realizadas.



Essa investigação foi feita pelo grupo de crianças do maternal "A" (crianças bem pequenas) da professora Simone Brasil, no CMEI Prof^ª. Mirian Trajano Lopes, no município de Ji-paraná/RO, no ano de 2019.



Ampliando Conhecimentos Sobre os Processos Investigativos das Crianças

— **Fio 19.** Manifestando gratidão —

Uma das práticas constantes com os nossos alunos é acostamá-los a manifestar gratidão por todas as pessoas que têm gestos ou palavras de atenção para com eles. A nosso ver, eles não podem ignorar as atenções dos seus colegas, das famílias, das pessoas da escola ou de outras com as quais se relacionaram em dado momento; é preciso dedicar a elas tempo e afetosidade. Tudo na educação requer uma interiorização, um exercício constante e referências que sirvam de exemplo. Em alguns casos, um sorriso, uma piscadela ou uma palavra podem ser suficientes; em outros, um cartão, uma mensagem, um bilhete em um momento especial ou uma produção pensada especialmente para essa pessoa.

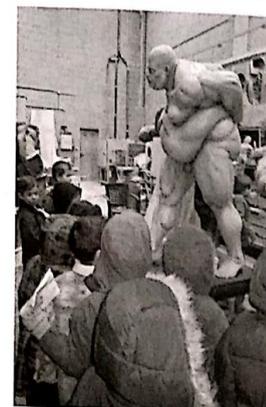
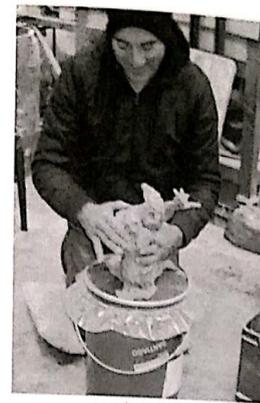
Na experiência que mostraremos a seguir, mantivemos contato com um escultor após visitá-lo pela primeira vez em sua oficina, e, na segunda visita, entregamos a ele um presente muito especial.

Visita ao estúdio do escultor Ramón Conde

Sempre tratamos de aproveitar as oportunidades desconhecidas que surgem nos arredores da escola; na maioria das vezes, porque não somos partidárias de deslocamentos longos e porque estamos convencidas de que é preciso ajudar as crianças com as quais trabalhamos a descobrirem o que as rodeia. Então, como várias crianças haviam visto no fim de semana, em um centro comercial de Santiago de Compostela, as obras de um renomado escultor galego, conhecido por suas obras desproporcionais, buscamos mais informações na internet e descobrimos que a oficina dele situava-se no mesmo setor industrial onde está a escola. Entramos em contato com o artista, que, muito amavelmente, convidou-nos a conhecê-lo.

Infelizmente, as condições climáticas nos obrigaram a suspender a visita em duas ocasiões. Até que um dia, depois de consultar a previsão meteorológica pela agência MeteoGalicia, que anunciava um céu nublado, decidimos nos arriscar e iniciar os preparativos.

Graças ao fato de ele contar com um *site* muito completo e atualizado, pudemos ver fotografias de Ramón Conde, para sermos capazes de reconhecê-lo quando chegássemos lá, além de conhecer mais sobre sua biografia e sua obra. Depois da observação de três das suas obras (*Hombres montaña*, *Miradas* e *Paternidad*), surgiram as primeiras perguntas: Por que



ele faz as figuras tão excessivamente gordas? Nunca esculpe mulheres? Por que todos têm a cara tão brava? Todos são calvos porque o escultor é calvo? Ficamos à espera de que ele respondesse a essas e a outras questões.

Em contrapartida, era necessário preparar o trajeto a percorrer. No Google Maps, situamos a escola (A) e o endereço da oficina (B). Soubemos que somente 600 metros nos separavam: de carro, demoraria dois minutos, e, a pé, sete. Estimamos que, para nós, demoraria um pouco mais, razão pela qual decidimos cronometrar. Fizemos os cálculos para saber a hora de saída para estarmos lá no horário combinado, meio-dia. Observando o mapa no GPS, analisamos a dificuldade do trajeto: rotatórias, faixas de pedestres, ladeiras, pontos de referência etc. Além de publicar as informações disponíveis para as famílias no *blog* da sala, preparamos uma nota informativa à qual juntamos o plano e outras questões, como a vestimenta, o calçado recomendável e até o tipo de café da manhã que fornecesse energia suficiente para o percurso. Tudo preparado cuidadosamente, conscientes de que viveríamos uma oportunidade inesquecível.

Quando as crianças chegaram pela manhã, notamos que estiveram vindo com seus pais as informações no *blog* da sala, porque trouxeram mais perguntas, tanto sobre a vida do escultor como sobre a sua obra. Queriam saber quando começou a esculpir, por que, em que pensa quando esculpe, se faz desenhos prévios. Para algumas das perguntas, encontramos a resposta em sua biografia, e, para outras, deixamos que o próprio artista respondesse.

Iniciou-se a caminhada com o plano em mãos. Fomos comprovando tudo o que já havíamos visto na pesquisa virtual: chegada em 17 minutos, com passos rápidos (sempre gostamos de comprovar se tudo que se diz na internet está correto). A recepção e a acolhida que Ramón Conde e suas colaboradoras nos dispensaram não poderiam ter sido mais animadas. Chegamos ao galpão quase de modo reverencial, ao mesmo tempo que as crianças trataram Ramón como se fosse um conhecido. Foi um bombardeio de perguntas; todas queriam saber. Ele as escutou, sorriu, surpreendeu-se com o

conhecimento que esses pequenos tinham sobre a sua vida e a sua obra. Disse-nos que era o primeiro grupo de crianças que visitava o seu ateliê. Para explicar-lhes como inicia suas obras, como as pensa, como as desenha, pegou um grande pedaço de massa de modelar e começou a fazer uma figura humana. As crianças criticaram que as esculturas sempre eram calvas, por isso, nesta que fazia, ele colocou cabelo. Foi moldando a figura em diferentes posições até que todos concordaram sobre qual seria a definitiva. Ele colocou uma pomba em uma das mãos, erguida para o céu. As crianças diziam que se tratava de um homem pedindo Paz. Como voltaram a insistir na ideia de que ele não fazia mulheres ou mães, Ramón criou uma figura feminina (a mãe), sobre a qual apoiou a outra mão. Então, ele ofereceu às crianças a possibilidade de completar a escultura. Houve quem quisesse fazer o bico da pomba, já que não tinha; houve quem quisesse cobrir uma rachadura nas costas ou colocar mais musculatura nas duas figuras; houve quem pensasse que deveriam ser colocadas grama e flores na base da escultura.

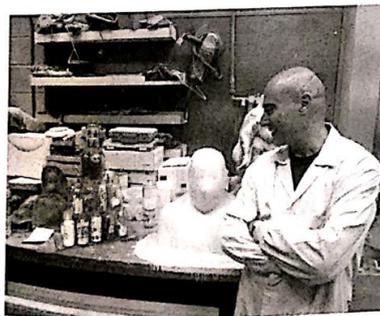
Enquanto todas as crianças intervinham na escultura de massa de modelar, Ramón e sua ajudante Chus estavam ocupados, preparando uma grande mesa coberta de folhas de jornais; em seguida, entregaram um pedaço de argila para cada criança, sem lhes dar indicações do que fazer. Então, elas passaram um bom tempo desfrutando da tarefa. Alguém perguntou se o artista amassou à mão toda a argila de que precisou para uma das suas gigantescas esculturas, e ele, então, mostrou-lhes uma amassadeira, que, como uma máquina industrial de churros, produz “superchurros” de argila amassada, após uma alavanca ser acionada. As crianças ficaram animadas para tentar. Enquanto isso, outras crianças se movimentavam com total liberdade pelo ateliê lotado de esculturas de todos os tamanhos, parando, rindo, surpreendendo-se diante de algumas delas.

No momento da despedida, convidaram-nos a voltar em outra ocasião, para pintar as esculturas feitas pelas crianças, que já estariam secas. As crianças também animaram o escultor a nos visitar na escola. Tiramos uma fotografia do grupo e voltamos satisfeitos, animados e felizes.

Ramón Conde, com sua humildade, sem discursos eloquentes sobre arte, com sua proximidade, deu-nos uma aula mágica sobre como aproximar as crianças das artes. Não se trata de explicar técnicas às crianças, nem de confundí-las com discursos supérfluos, nem de pedir que coloquem títulos nas obras ou que relatem o que fizeram. Trata-se de fazê-las aproveitar e exteriorizar o que têm dentro de si; que aforem sua criatividade; que apenas desfrutem manipulando, fazendo, expressando. Descobrimos que, além de ser um grande artista, Ramón é uma pessoa que transmite amor pela arte. Como toque final, as crianças concluíram que os rostos bravos das esculturas não tinham nada a ver com a serenidade, a simpatia, o rosto alegre e a postura do seu autor.

Agradecemos a Ramón Conde pela experiência inesquecível que vivemos em seu ateliê e a atenção que dispensou aos nossos alunos.

Primavera para Ramón Conde



Passados alguns meses, já na primavera, recebemos uma ligação da ajudante de Ramón, para nos lembrar da visita pendente. A alegria das crianças em imaginar que iriam ver o “amigo” de novo não deixava dúvidas do quanto foi significativa essa experiência.

Contudo, naquele momento, conversamos sobre o que poderíamos levar para demonstrar ao escultor nosso agradecimento por sua atenção.

Não foi fácil; surgiu um debate. Todos concordaram que deveria ser uma escultura, mas não entravam em acordo sobre a forma, o material e o significado dela. Por fim, a primavera parecia ser um tema que agradava a todos. Porém, como representar a primavera em uma escultura? Qual o significado da primavera? O que deve ser transmitido?

Cada um deu a sua contribuição: a cor do arco-íris, as chuvas de abril (águas mil),¹ o cheiro das flores e das plantas, o piar dos pássaros, o calor do sol, a alegria das crianças, os primeiros passeios pela praia, as cerejas de maio, as borboletas, um poema, os tojos e as retamas que colorem de amarelo nossas montanhas, o amor, os beijos, as palavras bonitas, isso é a primavera.

Acabamos criando uma escultura de potes de vidro que continham todos os elementos que nos remetiam à primavera e uma colagem com fotografias das esculturas que tiraram na primeira visita. Um novo debate e um novo estudo sobre a forma de montagem e um catálogo coletivo finalizaram a escultura poética. Com o desejo de que fosse do agrado do escultor, voltamos ao seu ateliê. Fomos recebidos como velhos amigos. Ramón Conde trabalhava em novas esculturas que, com certeza, logo veríamos em algum espaço público. Como novidade, viram o artista trabalhando com poliestireno expandido (isopor), que, em seguida, cobria com resina para fazer o molde que, por fim, daria lugar à escultura de fibra de vidro. Nessa ocasião, puderam ver todo o processo e o mistério dessas esculturas, que não pesam tanto quanto parecem.

Ramón qualifica a obra *Primavera* como arte conceitual, e disse que seria digna de exposição no Centro Galego de Arte Contemporânea (CGAC). As crianças, então, pegaram suas peças, produzidas na visita anterior, para pintá-las e levá-las para casa.

Em determinado momento, o escultor desapareceu misteriosamente e voltou com uma surpresa que tinha nos preparado: sua amiga, a conhecida e multifacetada artista Yolanda Castaño, a quem as crianças

¹ N.E.: provérbio sobre a temporada de chuvas.

reconheceram como a autora de *Punver*, o verme “punk”, e, também, como a apresentadora de um programa em um canal regional de televisão.

Redes de agradecimento, um gesto amável quase sempre desencadeia outro. Isso é o que procuramos mostrar aos nossos alunos.

Para mais informações:

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2011/11/09/visita-al-taller-de-ramon-conde-preparativos>

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2011/11/09/en-el-taller-de-ramon-conde>

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2011/11/09/homenaje-a-ramon-conde-la-madre-y-el-hijo-de-la-paz>

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2012/04/13/primavera-para-ramon-conde>

— Fio 16. Desvendando mistérios —

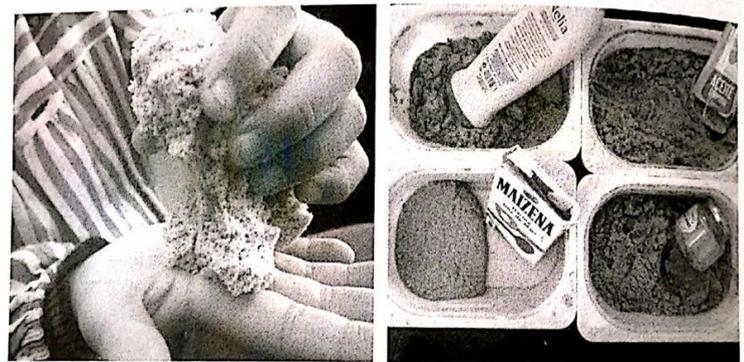
A vida diária está cheia de mistérios sem explicação para os pequenos. Por que chove? Por que o arco-íris aparece? Por que as poças d’água desaparecem? Para onde vai a água do mar quando baixa a maré? Como crescem as unhas ou o corpo? Onde ficam guardadas as palavras que dizemos? Por onde escapam os cheiros? E outras muitas perguntas necessitam da nossa colaboração para ajudá-los a desvendar o segredo que ocultam.

Por esse motivo, sempre realizamos tarefas de investigação, para as quais apontamos previamente possíveis respostas ou hipóteses para buscar informações, contrastá-las, e, finalmente, refutá-las ou descartá-las. Não gostamos de dar soluções prontas; preferimos dedicar nosso tempo e nosso entusiasmo para fazer indagações.

Essas tarefas, que, por fim, também se convertem em experiências de vida e nas quais colaboram as famílias ou pessoas de fora da escola, podem ter durações muito variadas, já que sempre as definimos como experiências elásticas: sabemos quando começam, mas ignoramos até onde podem chegar.

Em seguida, como exemplo, mostraremos três experiências: “Areia cinética, areia da lua ou areia mágica”, “Cabaças espinhosas: chuchus” e “O galo de Barcelos e as previsões meteorológicas”.

Areia cinética, areia da lua ou areia mágica



Nossos alunos ficaram maravilhados quando uma colega nos trouxe uma bolsa de areia cinética do Museu das Crianças de Manhattan, em Nova York. Não conhecíamos esse tipo de areia, e sem vê-la e/ou tocá-la, fica muito difícil explicar a sensação que produz, tanto visual como tátil, mas há vários vídeos na internet que permitem ter uma ideia bastante aproximada.

Naquela época, estávamos muito dedicados a nossas oficinas de modelagem, e essa forma de trabalhar com esse material era uma experiência e uma sensação que não lembrava nenhuma das outras massas ou pastas que havíamos usado anteriormente. Ela tem, inclusive, um efeito relaxante, quase hipnótico quando se observa como se expande ou desmorona.

Ficamos tão envolvidos que buscamos na internet como poderíamos fabricá-la em casa, porque era muito cara.

Em uma primeira busca, vimos várias receitas que nos pareciam muito simples; aparentemente, tratava-se de adicionar óleo de bebê. Coisa fácil! Então, buscamos areia, e, como indicado, colocamos no forno, para eliminar germes; peneiramos e, animados, adicionamos o óleo. As crianças foram as primeiras a notar que aquilo não era igual à areia cinética comercial que havíamos conhecido. Perceberam que essa manchava as mãos – coisa que não acontecia com a outra –, que não conseguíamos compactá-la para dar-lhe forma e que não se desfazia rápido como a outra. Vimos se seria o caso de colocar mais óleo, contudo, não era esse o problema. Gostaram de brincar com ela, mas não faziam mais do que comparar com a lembrança tátil e visual que tinham da outra areia. Deram muito de si, por isso, não entendemos a experiência como fracasso; pelo contrário, deu-nos ânimo para seguir questionando e testando novas fórmulas.

Um menino apontou que talvez tenha havido uma confusão e que, certamente, o material a se utilizar deveria ser gel para bebê, já que era mais pegajoso. A todos os demais pareceu acertada a proposta, de modo que essa seria a segunda tentativa. Outros apontaram a possibilidade de colocar água. Outros, ainda, de que podia tratar-se de amaciante, porque deixava as mãos mais suaves. Pareceu-nos incrível a quantidade de hipóteses ou alternativas que saíram. Combinamos, também, que pedissem aos seus pais que buscassem em seus computadores ou tablets algo que pudesse ser diferente do que nós tínhamos.

Por nossa conta, refinamos mais a busca e verificamos que a areia cinética é um composto formado por areia em sua maior parte (98%), mais 2% de compostos químicos, como o poldimetilsiloxano, um silicone baseado em um polímero orgânico que tem algumas propriedades particulares como a maleabilidade, não seca, não mancha – porque somente gruda em si mesmo –, e não é tóxico. Ademais, esse composto é tão caro que não compensa fazê-lo em casa.

Porém, já estávamos envolvidos na tarefa. Agora não havia como voltar atrás; ao menos devíamos comprovar as propostas das crianças. Não tínhamos nada a perder: estávamos investigando, manipulando, exercitando a memória visual, tátil, e, pelo menos, elas estavam mais animadas. Assim, verificamos também a possibilidade de adicionar amido de milho (Maizena) e água.

Mais uma vez, preparamo-nos para os testes: dividimos as crianças em quatro grupos segundo apostassem pela opção de água + óleo, gel, amaciante, ou o ingrediente secreto da professora, amido de milho, que, na verdade, não contou com muitos seguidores, exceto um menino e uma menina que, sabíamos, posicionaram-se mais por fidelidade do que por convicção.

No papel, preparamos uma tabela de verificação de hipóteses, que cada um preencheria de acordo com sua percepção dos resultados conseguidos com os diferentes ingredientes. Levamos em conta o atendimento das características singulares da areia mágica: não mancha, é modelável, desmorona e se move. Estávamos conscientes da dificuldade envolvida na verificação de uma das condições, a que estava formulada no negativo (“não mancha”). Poderíamos colocá-la sem a negação – isso facilitaria seu entendimento –, porém, desse modo, não nos dariam todas as comprovações afirmativas, por isso, decidimos mantê-la assim. Para conseguirmos a fórmula correta, o material teria de cumprir todas as condições em si, conforme ocorria com a areia comercial.

Depois dos três primeiros fracassos, e vendo o desânimo deles, chegamos a prometer que, se não conseguíssemos, compraríamos um pacote de areia cinética.

	SEM MARCHA	MARCA	MARCA	MARCA
AREIA MÁGICA	SI	SI	SI	SI
ACEITE	NO	NO	SI	NO
SUAVIZANTE	NO	SI	SI	SI
XEL	NO	SI	SI	SI
MAIENA	SI	NO	SI	SI

FORMULA DA AREIA MÁGICA	
AREIA	
ACEITE DE BEBÊ	VERDADEIRO
VERDADEIRO	VERDADEIRO
FALSO	FALSO
SUAVIZANTE	MAIENA
VERDADEIRO	VERDADEIRO

Quanto aos resultados do produto, temos que reconhecer que somente conseguimos nos aproximar da qualidade da areia comercial com a mistura de Maizena, o que fez as crianças pularem de alegria como quando cientistas fazem uma grande descoberta. Com a exceção de que mancha um pouco – não tanto como as outras –, o movimento que a areia faz compensa essa diferença. Assim, pode-se ver nas tabelas de controle que os “investigadores” mais tradicionais tiveram dúvidas sobre colocar “Sim” ou “Não” na seção de cumprimento dessa condição.

Quando iniciamos o processo com a Maizena, a opinião dos observadores era totalmente negativa, porque, segundo indicava a receita, era preciso misturar dois copos desse amido com água; essa mistura se solidificou imediatamente, de modo que as crianças já diziam que era “Falso”. Depois, tivemos que desmanchar essa maçaroca que diziam parecer um queijo. Parecia impossível que aquilo pudesse “absorver” os quatro copos de areia que devíamos acrescentar. Jogamos um pouco mais de água, e, então, veio a surpresa: aquilo começou a se mover! Foi um momento incrível, e eles exclamavam “*Conseguimos!*”, “*É verdadeira!*”. Não sabemos se os engenheiros da Nasa se alegram tanto quando lançam um foguete como nós nos alegramos. Foi fantástico, mas, como sempre, para nós, foi mais importante todo o processo da experiência investigadora do que o produto em si.

Quando começamos, não podíamos imaginar que fosse render tanto, porém, foi outra dessas nossas experiências “elásticas”, que foi além do esperado. O que estava a caminho de ser uma atividade pontual e relaxante converteu-se em toda uma experiência de esforço e investigação.

Os dois últimos textos (Fio 19 e fio 16) apresentam a experiência de uma escola da Argentina, retirados do livro “Os fios da infância, 2018” das autoras: Ángeles Bardanca Abelheira. Isabel Bardanca Abelheira.



The background of the slide is a collage of children's drawings. At the top, there are several vertical, brush-like strokes in shades of pink and red. Below these, there are more drawings, including a large blue shape on the left, a green shape in the center, and a yellow shape on the right. There are also some stick figures and other abstract shapes scattered throughout. The overall style is colorful and childlike.

Organização do Trabalho Pedagógico

Avaliação

Os Caminhos da Documentação Pedagógica na
Educação Infantil

Documentando a Trajetória das Crianças nas suas Hipóteses, Interações, Brincadeiras, Investigações e Descobertas

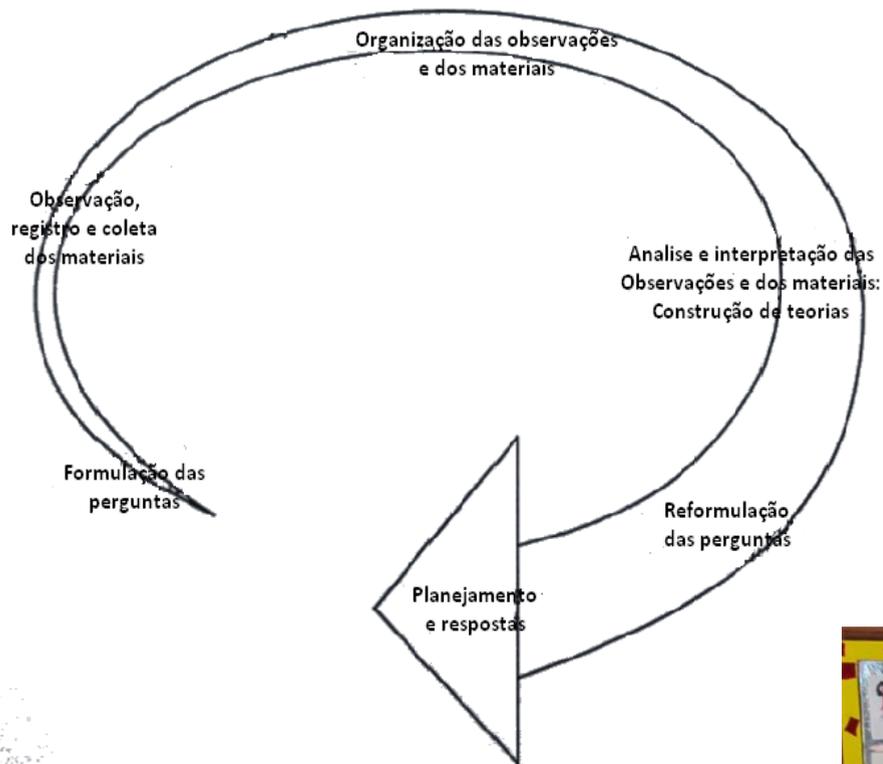
Estamos em processo de ressignificação da avaliação na Educação Infantil no estado de Rondônia. Porém, ainda temos um longo caminho a percorrer até que efetivemos práticas de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (LDB) para esta etapa de ensino.

Mas como fazer uma avaliação com crianças pequenas? Esse questionamento ronda os pensamentos de muitos educadores rondonienses e não se tem uma receita a se seguir, somente uma Lei e várias orientações. O importante é a decisão de iniciarmos o processo de implementação da avaliação de forma que garanta todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as interações e brincadeira e o protagonismo infantil.

A documentação pedagógica permite, mesmo que parcialmente, a visibilidade do percurso de aprendizagem e desenvolvimento, assim como torna visível o trabalho de mediação dos educadores nas construções, descobertas, investigações, questionamentos, argumentações e os sentimentos da criança. Reflitamos as palavras de Rinaldi, Formosinho e Pascal.

Garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação (produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo), assim como a segurança de que o grupo e cada criança, individualmente, tenha a possibilidade de observar a si mesmo, de um ponto de vista externo, enquanto estão aprendendo (tanto durante quanto após o processo) (RINALDI, p.129 e 130, 2019).

Um dos grandes valores atribuídos à documentação pedagógica é sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as visíveis. Permite, assim, colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador (FORMOSINHO e PASCAL, p. 50 e 51, 2019).



Fonte: Gandini e Edwards (2002, p. 162).

[...] Pode-se dizer, inclusive, que a documentação pedagógica abre toda uma nova paisagem da infância. Quando os professores cruzam esse novo território, eles assumem um tipo de desenvolvimento profissional [...] até pela ideia de que o professor e a criança podem ser ambos vistos como aprendiz e pesquisador (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 231).



Fonte: Conexões: A poética das crianças de 0 a 3 anos e a Arte Contemporânea

As Finalidades e Sentidos da Documentação Pedagógica:

- ★ Tornar visível (embora de maneira parcial e, assim, "partidária") a natureza dos processos de aprendizado, as estratégias utilizadas por cada criança e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum.
- ★ Possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que essas ações se tornem parte integrante do processo de construção do conhecimento.
- ★ Proporciona que os educadores e, acima de tudo, as próprias crianças, possam refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto estão aprendendo, isto é, enquanto estão construindo o conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos e trilhas mentais.
- ★ torna a flexão, avaliação e autoavaliação partes integrantes do processo de construção do saber da criança.



Fonte: CMEI Arikem - Ariquemes RO

A seguir, analisaremos algumas documentações pedagógicas para inspirar.

Teatralidade

Protagonistas
Katherine, 2 anos e 8 meses
Mario, 2 anos e 6 meses
e outras crianças de 2 e 3 anos
Professora
Lucia Colla
Creche
Bellelli
Fotografia
Marina Ferrari
Mirella Ruozzi
Texto
Carla Rinaldi

A brincadeira pode ser um contexto de aprendizagem individual e de grupo? Certamente, sim. Pode ser também um contexto para as crianças pequenas, aliás, muito pequenas? Estamos convencidos que sim, graças, também, aos exemplos, como o que está ilustrado a seguir.

As imagens são parte de uma investigação mais ampla que as professoras da creche estavam fazendo para verificar a hipótese de que, muito precocemente, as crianças podem produzir e decodificar “alfabetos teatrais”, isto é, convenções e instrumentos típicos da ação teatral.

Os protagonistas são Katherine e Mario, com um grupo de amigos que frequenta a mesma creche há dois anos.



Katherine e Mario dançam, envolvendo-se nas amplas telas de tule que, leves e transparentes, tomam forma em relação aos movimentos das crianças. Graças ao olhar que nunca perde de vista o amigo, realizam um diálogo sutil, em que a imitação do gesto parece mais uma declaração de afeto do que uma repetição passiva. Cada um deles se move em sintonia com o outro, adequando os próprios gestos e movimentos aos do outro.

O entendimento se faz sempre mais sutil até o ponto que...



...basta um olhar para decidir, em unísono, envolverem-se em uma única tela, construindo uma espécie de “esconderijo”, cúmplice da brincadeira e do entendimento deles: no interior dele, movimentam-se sincronicamente, produzindo, com seus movimentos, novas “formas aéreas”.



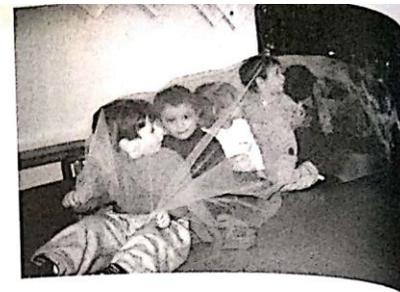
A cena, ou melhor, a diversão que transparece nela, não foge a um grupo de crianças que está brincando no salão. São atraídas por esse “espetáculo”, percebem a sua “espetacularidade”, até o ponto em que parecem distribuir-se no espaço, como um possível público.



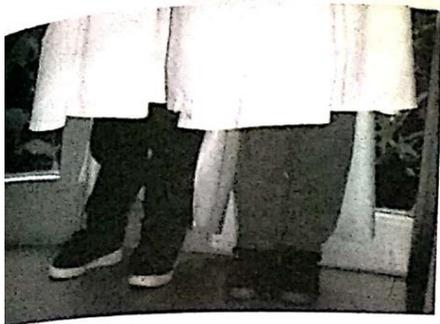
As crianças também “percebem” o público e se orientam em direção a ele, mostrando-se logo sensíveis às suas reações. A participação do público é sempre mais ativa; o envolvimento é tão grande que...



...os dois “atores” acolhem, na brincadeira, o grupo de espectadores, fundindo-se e dando vida a uma nova forma e a um novo projeto de brincadeira.



Poucas palavras, muitos os entendimentos: a brincadeira se enriquece e varia graças à entrada de novos protagonistas. Todos parecem perceber sua essência e suas regras: a transparência, o ver e não ver, o movimento, o som, ou melhor, as vozes que acompanham os gestos. É fácil criar um combinado.



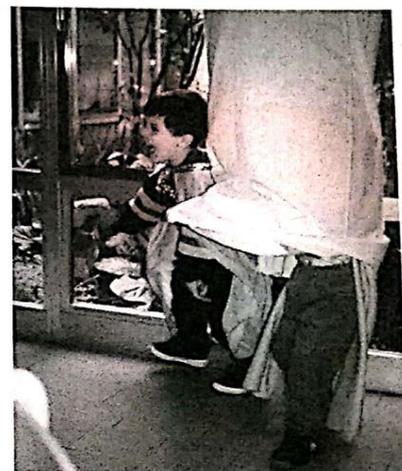
Depois de alguns dias, vemos Katherine e Marco, os protagonistas da história, escondidos atrás de uma das cortinas da porta de vidro que leva ao jardim.



A cortina de tecido semitransparente evoca bastante o contexto da brincadeira anterior: as duas crianças estão reproduzindo a situação inicial de brincadeira.

É repetição? É recriação? É aprendizagem?

Talvez, ou melhor, parece que sim. De fato,...



...Katherine, embaixo da cortina, parece estar muito feliz com essa nova possibilidade de retomar a brincadeira, ainda que de forma diferente. Há tudo: o amigo, o tecido transparente, mas... falta algo: o público, os espectadores que dão sentido ao seu ser atriz, protagonista-autora. O esforço de recriar uma situação assimilável à anterior para sinalizar não só o prazer de reproduzir uma situação de sucesso, mas a consolidação do conceito de autor-espectador, elementos essenciais da teatralidade.

A narrativa é o caminho
para criar significado.
(Formosinho e Pascal, 2019).



Construtividades



Paralelamente à pesquisa com cilindros, as crianças puderam explorar também a argila. Primeiro com as mãos, aproveitando a materialidade do insumo e tudo o que pudesse oferecer. Depois, também com tampinhas plásticas, já velhas conhecidas do grupo, de forma a estimular uma pesquisa mais cuidadosa. Construiriam algo também nesse suporte? O encantamento inicial com o novo material foi dando lugar a uma pesquisa brincante, simbólica e objetiva que trouxe novamente elementos preferenciais: construções, jogos simbólicos e carros.

Maya, 2 anos e 3 meses, pega um pequeno pedaço de argila. Usando as pontas de seus dedos, explora a textura, espalhando a argila pelo papel.

Depois, junta novamente utilizando a ponta dos dedos para raspá-la.

Os dedos são ferramenta dessa exploração.



Ravi, 3 anos e 1 mês, aproveitou que nesse momento as outras crianças deixaram de utilizar a argila, e está modelando com o bloco quase inteiro. Ele usa as três partes e as empilha.

Descreve essa forma, ainda pensando no que vai fazer, como:

"Ou será uma pedra de argila ou será um vulcão de argila com uma pedra em cima." (RAVI).

Ele continua a explorar e passa a fazer o rosto do Pinóquio, utilizando pequenos pedaços de argila para criar os elementos do rosto do personagem.

Lucas, 3 anos, além de modelar blocos e pães, explora argila em muitos aspectos, arranca-a utilizando as duas mãos inteiras e a analisa somente com os dedos, amassa-a com o cotovelo e aproxima o rosto para cheirar, esclarecendo:

"Não tem nenhum Cheiro..." (LUCAS).





A exploração de Gustavo, 3 anos e 5 meses, se transforma aos poucos. Ele passa a se esforçar para retirar a maior quantidade possível de argila, utilizando as duas mãos e tanta força quanto pode.

Sua expressão facial evidencia o esforço e a entrega.



A exploração não foi somente individual. Juntas, as crianças têm mais argila à disposição para construir o que desejam, podendo arquitetar obras maiores.

Nesse momento, Samuel, 3 anos e seis meses, começa construindo uma praia e logo todos se juntam auxiliando-o.

Samuel está pegando a argila e abrindo na mesa:

" Eu tô fazendo a praia. Só a Areia. Não sei fazer o mar." (SAMUEL).





As crianças foram convidadas a criar a escultura que desejassem. Tinham disponíveis materiais que já lhes eram familiares: argila e tampinhas.

Antes de Iniciar anteciparam o que criariam. Muitas vezes, ao se depararem com uma folha branca ou uma argila crua, as crianças ficam perdidas diante das inúmeras possibilidades.

Quando definem previamente o que desejam fazer, escolhem, dentro do que lhes agrada, aquilo que vão trabalhar. Para tal, utilizam seus conhecimentos prévios: podem escolher fazer o que já sabem ou se desafiar a fazer algo novo.

Rafael, 2 anos e 9 meses, opta por fazer uma moto. Encaixa as quatro rodas nas laterais, porém, não fica satisfeito com o resultado e utiliza mais tampinhas, contando que "seu carro tem mais pneus."

Enzo, 3 anos e 4 meses, decide por fazer um castelo. Utiliza a argila como forma de unir as tampinhas e também como decoração.



Maya explora a argila com a ponta dos dedos, manuseando-a até formar uma bola e observa seu feito. Maya, que costuma mamar, finaliza sua obra dizendo: "É um mamã! Igual mamãe!" (MAYA).



Isadora, 3 anos e 4 meses, decidiu fazer uma bicicleta igual a que seu pai usa para trazê-la até a escola. Ela junta duas tampinhas para serem as rodas, narrando:

"Vou fazer a roda e depois a cadeirinha minha".
(ISADORA).

Para essa, ela coloca uma tampinha em cima e continua:

"E depois, aqui na frente, vou fazer o banco do papai, que chama selim"
(ISADORA)

Posiciona mais uma tampinha utilizando a argila como cola. Quando perguntamos se fará alguém na bicicleta, explica:

"Não tem Pessoas em cima. É só uma obra de arte". (ISADORA)



Relembrando com orgulho da construção anterior. Samuel faz uma outra praia com tampinhas. Dessa vez apenas uma minhoca habita a obra.



Para que as esculturas ganhem vida, as crianças são convidadas a pintá-las. Dessa forma, revisitam suas obras e continuam a brincadeira: o bolo ganha calda; o carro, cor e o castelo, vida.



"Esse é a torre do castelo Gus"

(ENZO)



"Essa bicicleta chama Meleca".
(ISADORA)



"Praia." (SAMUEL)



"É um mamá". (Maya)

Sentimentos e Teorias

A seguir, um fragmento do processo documental da escola Ateliê Carambola em teorias preciosas sobre o sentimento - que vira sujeito - e as metáforas das emoções, como "água velha", para falar de lágrimas.

Para uma melhor compreensão, uma breve contextualização: este é um grupo no qual as relações são vividas entre si com muita força e curiosidade, com identidade própria e emoções.

Observemos como a professora vai dando visibilidade às emoções, sentimentos e narrativas das crianças.

Pensando na continuidade da pesquisa de autorretrato, propusemos tirar fotos com expressões. Com as fotos impressas, Matheus se interessa pelas imagens de Luísa e os dois iniciam uma conversa:

"Esse aqui é chorando. Esse aqui é careta, careta e feliz."



Leslie: "O que você estava sentindo nessas duas fotos (caretas)?"

Matheus: "dor."

Luisa: "É???? dor?"

Leslie: "Por que você fez essa cara?"

Luísa: "porque quando não tô com dor eu fico assim", apontando para a foto feliz..."

Leslie: "O que muda no seu rosto quando você sente dor?"

Luisa: "Muda porque quando a gente tá chorando, a gente sente um negócio que a gente não gosta de chorar."



Leslie: "Como é esse negócio que você sente?"

Luísa: "Eu sinto que eu não gosto de chorar."

Matheus: "E você tá chorando, por quê?"

Luisa: "Eu choro quando caio, machuco, sai sangue."

Matheus: "Ou quando alguém te empurra?"

Leslie: "E você Matheus, quando você chora?"

Matheus: "Eu? Quando eu caio, me machuco..."



Luisa: "O sentimento bebe água quando a criança bebe água."

Leslie: "E onde fica o sentimento?"

Luísa: "Dentro daqui" - apontando para o pé.

Matheus escuta a teoria de Luísa e em tom de dúvida, diz: "Do pé?????" E continua: "Aí a água cai pela barriga!"



Luísa e Matheus se interessam um pelo desenho do outro. As narrativas de ambos se misturam e a conversa "nossos sentimentos" corre solta.

Luiza pergunta ao Matheus o que a gente sente quando a gente chora?

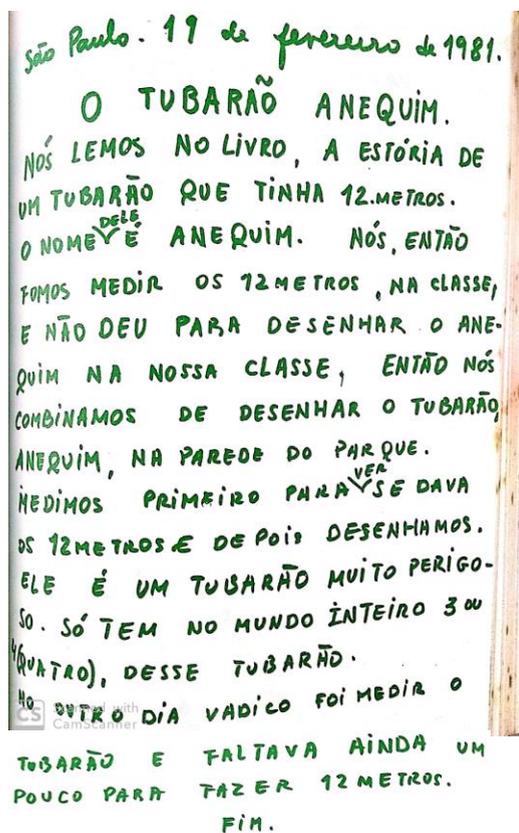
Matheus: "Dor e água. Quando a água tá velha, a gente sente dor quando bebe essa água."

Água velha.



Os Registros

Os registros individuais e coletivos elaborados pelo docente, em diários de bordo, cadernos, etc., serão a base para a reflexão, ressignificar, autoavaliar, como um repertório para organizar e construir toda a documentação pedagógica, incluindo o **Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento**. Analisemos os registros de Madalena Freire, que já em 1981 apresentava boas práticas de registro.



São Paulo. 17 de fevereiro de 1981.
O TUBARÃO ANEQUIM.
NÓS LEMOS NO LIVRO, A ESTÓRIA DE
UM TUBARÃO QUE TINHA 12 METROS.
O NOME ^{DELE} É ANEQUIM. NÓS, ENTÃO
FOMOS MEDIR OS 12 METROS, NA CLASSE,
E NÃO DEU PARA DESENHAR O ANE-
QUIM NA NOSSA CLASSE, ENTÃO NÓS
COMBINAMOS DE DESENHAR O TUBARÃO
ANEQUIM, NA PAREDE DO PARQUE.
MEDIMOS PRIMEIRO PARA ^{VER} SE DAVA
OS 12 METROS E DE POIS DESENHAMOS.
ELE É UM TUBARÃO MUITO PERIGO-
SO. SÓ TEM NO MUNDO INTEIRO 3 OU
4 (QUATRO), DESSE TUBARÃO.
No OUTRO DIA VADICO FOI MEDIR O
TUBARÃO E FALTAVA AINDA UM
POUCO PARA FAZER 12 METROS.
FIM.

As formas de registro devem ser práticas corrente da ação docente nas instituições, possuindo como objeto as ações infantis e incidindo sobre todo o contexto educativo, tendo como possibilidades desses registros fotografias, vídeos, desenhos, fotos, relatórios, dentre outros, feitos tanto pelo docente, quanto pelas crianças.

Registros individuais: o professor ou professora pode manter um caderno no qual registre fatos relativos a cada uma das crianças, individualmente, como aspectos da vida familiar; comentários que as crianças ou os pais fazem sobre acontecimentos de casa; vivências da criança na instituição (parceiros com os quais prefere brincar, desentendimentos, comentários que a criança faz sobre temas que estejam sendo discutidos, hábitos, preferências), entre outros aspectos que se julgarem relevantes.

As crianças também avaliam suas experiências na instituição e expressam essa avaliação através de múltiplas linguagens: dos gestos, da fala, do desenho, da escrita e muitas outras formas. Quando os profissionais estão atentos a essas linguagens, podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da instituição e, assim, podem ajudá-las a se conhecer e a estabelecer nexos entre as várias experiências que vivenciam. (MICARELLO, 2010).

As Observações

A prática da observação deve ser companheira constante de professores/professoras, mas que seja sistemática, intencional e organizada, sob o olhar sensível e reflexivo, "olhar de quem quer ver" (RCRO). A observação, assim como toda a prática pedagógica, deve ser projetada, pois se não soubermos o que queremos observar, corremos grande risco de olhar para um todo, porém, sem compreender os contextos de experiências das crianças. A partir do momento que o(a) educador(a) conhece a especificidade da faixa etária do seu grupo de crianças, saberá suas perguntas guias de observação. Essas perguntas, o profissional faz para si mesmo com relação às proposições que fez de vivências e experimentações para as crianças.

Observemos a expressão que a criança faz e reflita sobre quantas estratégias devem ter passado por seus pensamentos para colocar a peça sem derrubar as demais, pois deve ter na sua mente a idealização da arquitetura que deseja construir.



Fonte: CMEI Primavera - Ji-Paraná/RO.

As Escutas

A escuta pelos(as) educadores(as) na Educação Infantil é fundamental para proposições que consideram os interesses e escolhas das crianças. Para ampliarmos nossos saberes sobre a escuta, seguem trechos citados por Edwards, Gandini e Forman, 2016.:

Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos, abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas.

Escutar é base de qualquer relação. Por meio da ação e da reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade.

A escuta produz perguntas e não respostas.

A escuta deve ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.

A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos.

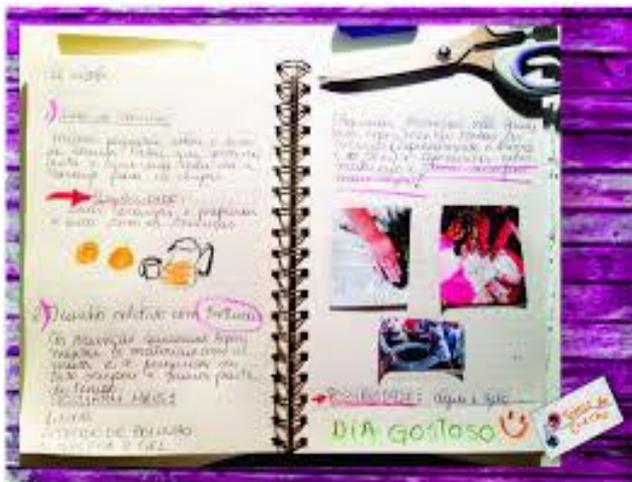
A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e comunicar.

Escutar, demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no diálogo e na reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

O que Relatar das Aprendizagens e Desenvolvimento?

O que deve ficar evidente nos relatos:

- ❑ as conquistas das crianças;
- ❑ as intervenções do professor;
- ❑ os caminhos percorridos para se chegar a determinadas conquistas;
- ❑ o olhar e escuta atenta do professor.



Para relatar é preciso realizar registros diários de observação das crianças.

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. (Hilda Micarello).

Algumas sugestões sobre o que observar para relatar:

- ❑ Como a criança e a família vivem o momento de chegada à instituição?
- ❑ Como a criança reage à presença dos diferentes adultos que interagem com ela?
- ❑ Como reage à presença de outras crianças e que reações provoca nas outras crianças?
- ❑ Como reage à vivência organizada pelo professor;
- ❑ O que conversa com seus pares e com adultos;
- ❑ Que atitudes adota quando brinca sozinha ou com os companheiros?
- ❑ Por quais temas e/ou objetos mais se interessa?
- ❑ Que tipo de relações estabelece com os elementos da natureza?
- ❑ Quais hipóteses levanta durante suas investigações e interações?

Vamos refletir sobre como elaborar relatórios de avaliação a partir de alguns registros desse tipo de documento, apresentados a seguir.

Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento

Ariel foi matriculada nesta instituição depois de 2 meses do início do ano letivo. Quando chegou, demonstrou estar insegura no ambiente, o que é muito natural. O período de adaptação foi bastante turbulento, pois o desapego com a mãe foi algo que ocorreu paulatinamente e dependeu de muita atenção, muito colo, agrados e conversa para apoiá-la nesse momento tão delicado. Lentamente Ariel foi se adaptando ao novo ambiente e a interação com outras crianças foi algo que aconteceu quase que naturalmente. Os momentos de brincadeira com brinquedos auxiliaram bastante nesse processo, pois eles são instrumentos importantes de diálogo e interação entre as crianças, claro que esses são também momentos, às vezes, conflituosos, pois as crianças ainda estão aprendendo a compartilhar, ainda estão na fase do "é meu". Contudo, foi-me possível criar algumas estratégias para que as crianças nesse primeiro semestre desenvolvessem e aprendessem algumas atitudes pertinentes ao estar numa instituição educativa, porque tanto Ariel como as outras crianças da turma estavam em processo de adaptação ao novo.

O desfralde é uma conquista que as crianças obtêm naturalmente à medida que se conhecem e aprendem a controlar suas necessidades fisiológicas. Ariel está nesse processo, que transcorre razoavelmente tranquilo na instituição, ainda usa fralda, mas conhece os espaços do sanitário, observa seus colegas que estão mais evoluídos nesse processo pedir para usar o sanitário, às vezes também pede para utilizá-lo, mas ainda não está à vontade para fazer as necessidades nele pois as solicitações de uso ainda funcionam para experimentação. Acredito que o desfralde será uma consequência natural de seu desenvolvimento.

Acompanhei Ariel para observar como ela reagia a cada momento da rotina na instituição, observei que ela teve um bom desenvolvimento para alimentar-se, pois quando aqui chegou tinha certa dificuldade em alimentar-se sozinha, hoje Ariel possui considerável autonomia para comer, consegue manipular os talheres e alimenta-se com maior autonomia, derrama menos os alimentos e experimenta alimentos que antes recusava, comunica-se com outras crianças à mesa, coordenando bem os atos de comer e falar. Demonstra quando gosta ou quando não gosta do alimento e manifesta gostar bastante de alimentos derivados de leite.

Nas situações de exploração de espaços, objetos e materiais, Ariel tem demonstrado bastante interesse, explora com grande autonomia os ambientes organizados para brincar e todos os espaços da instituição. Possui criatividade considerável para organizar os materiais e objetos para brincar com seus pares, gosta de compartilhar os brinquedos e aprecia a companhia de outras crianças para brincar. No desenvolvimento da fala está se superando a cada dia. No início ouvia-se pouco a sua voz, mesmo nas situações de brincadeiras. Hoje ela fala o nome de alguns brinquedos, observo que conhece alguns de seus colegas pelos nomes, sabendo pronunciá-los.

Nas experiências de cantar acompanha as músicas, canta alguns refrãos, tem preferências musicais e seu repertório vem se ampliando. Tenta alguns movimentos corporais enquanto canta, sua expressão oral e corporal está em pleno desenvolvimento. Enfim, é bastante visível o desenvolvimento de Ariel, ela é uma criança bastante curiosa, que gosta de explorar os objetos e materiais que compõem os espaços organizados para as brincadeiras e interações, é uma criança interativa que dispõe de muita energia para brincar e participar de todas as situações de aprendizagem e desenvolvimento que lhe são oportunizadas.

Ariel, 2 anos e 6 meses de idade.



Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento

O presente relatório é um instrumento de avaliação que visa compartilhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da Amanda durante o ano letivo, baseando-se nas observações e registros diários de suas vivências e experiências.

O processo de adaptação da Amanda à creche foi tranquilo. No primeiro dia ao deixar a mão da mãe e me abraçar ela chorou. Ainda abraçada eu disse que não precisava se preocupar, pois sua mãe logo a buscaria na hora da saída das crianças e que ela faria muitas amizades e que viveria muitas experiências legais no CMEI, então logo se interessou em conhecer a sala e se enturmou com os colegas parando de chorar.

No primeiro semestre Amanda apresentou desafios com relação a expressar os seus sentimentos. Assim, quando algo não era realizado de acordo com suas expectativas ela chorava muito e não falava o que estava sentindo e/ou acontecendo. Percebendo a situação, intervi realizando rodas de conversas onde falávamos sobre sentimentos e diálogo e promovemos a "semana dos sentimentos", onde levei em uma folha sulfite uma face de um boneco que não sabia se expressar e precisava da ajuda das crianças. Junto com a folha tinha uma caixa com olhos e bocas que exprimiam diferentes sentimentos. Assim, a cada dia da semana elas deveriam dizer como ele estava se sentindo e colar as expressões faciais que correspondessem à emoção, dizendo o porquê de ele estar se sentindo assim.

Aos poucos Amanda passou a também expressar os seus sentimentos e não mais ficar chorando sem dizer o porquê, iniciando o segundo semestre compartilhando suas emoções e ainda incentivando as outras crianças a falarem quando algo não lhe agradava.

Outro desafio apresentado ainda no primeiro semestre foi com relação a aceitar alguns combinados como compartilhar os brinquedos com as outras crianças, ou seguir combinados e regras, devido a mesma não expor seus sentimentos, ela se fechava e não queria voltar a participar dos momentos propostos e, quando se tratava de jogos, ela sempre dava um jeitinho de fazer as suas próprias regras durante as jogadas de forma que a favorecesse para não perder, mostrando sua criatividade em resolver conflitos, o que me levou a valorizar e promover sua criatividade nas rodas de conversas incentivando o diálogo e provocando respostas a diversas situações propostas, valorizando e promovendo o seu percurso criativo também nas experiências com as diferentes linguagens da arte. Mas, com relação às regras dos jogos, eu precisei intervir conversando sobre o porquê elas existem e porque precisam ser seguidas, repassando as regras do jogo ela foi compreendendo as dinâmicas dessas regras e a importância de serem cumpridas independente se estivermos ganhando ou perdendo, pois o importante era a cooperação, o envolvimento e a diversão que aquela brincadeira e/ou jogo poderia proporcionar a quem estivesse participando.

Para o encerramento do primeiro semestre foi realizado uma festa para a comunidade com apresentações das turmas sobre o projeto Profissões que as crianças estavam trabalhando e fizemos uma apresentação de uma paródia da cantiga "Passa, Passa gavião" onde cantaram e ritmaram usando os instrumentos da bandinha. Para tanto, cada criança deveria ir caracterizada de uma das profissões que mais gostaram de pesquisar durante o projeto. Amanda disse: "prô, eu vou ir de cozinheira que é o que eu mais gosto de brincar na escola e vou cantar bem alto para todo mundo me escutar e bater o tambor ainda mais altão, desse tamanho (fazendo movimentos para cima com as mãos) porque eu também gosto muito de música."

Ainda com relação ao primeiro semestre os seus desenhos eram garatujas e ao longo das atividades propostas ela foi avançando nas representações gráficas, criando formas e explorando mais as cores, fato esse que foi observado pela própria criança ao olhar o livro de registros de interferência gráfica que trabalhamos em sala, onde as atividades foram sendo grampeadas juntas formando um "livro" e foi entregue a criança agora no segundo semestre. Amanda ao folhear o seu disse: "nossa prô, eu desenhava igual uma bebê agora eu sou uma artista eu faço meus desenhos tão bonitinhos" - Amanda, 4 anos e 11 meses.

Ela conquistou muita autonomia no segundo semestre indo ao banheiro sem precisar de auxílio na higienização e/ou se vestir, dirige-se ao bebedouro de sala sozinha, pegando água e bebendo na quantidade desejada, lembrando sempre de lavar as mãos antes do lanche e escolhendo qual dos espaços ambientados da sala quer brincar e interagir com os colegas. Com relação ao lanche servido na escola, teve boa aceitação, experimentando tudo e solicitando mais quando finaliza a sua refeição. Tem como brincadeiras preferidas as que exploram as diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência, flexibilidade e as de musicalização.

É uma menina ativa, gosta de estar sempre em movimento, deslocando-se bastante pelos espaços de sala e escola. Tem preferência por desenvolver atividades de grupo, onde se sente mais segura e desenvolve as atividades com mais autonomia, mas, nas atividades individuais também se destaca desenvolvendo a maioria com muita independência, não necessitando da minha presença constante.

Muitas foram as conquistas de Amanda durante o ano, onde foram proporcionadas diferentes experiências de interação com crianças, adultos, objetos e situações diversas que fortaleceram e enriqueceram seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

Amanda, 4 anos e 11 meses
Professora Angélica Cesconetto

Relatório Individual de Aprendizagem e Desenvolvimento

Este é o segundo ano de Laura nesta instituição, logo, o período de adaptação para ela foi super tranquilo. Conheci Laura esse ano, não fui sua professora no ano anterior, portanto, conhecer Laura foi um desafio para mim, pois ela demonstrou-se meio reticente comigo, estava muito habituada à professora anterior, então, ganhar a confiança de Laura foi processual, pois apesar de ser uma criança participativa nas vivências propostas é um pouco reservada, algo que vem se efetivando em sua personalidade em formação, o que considero uma qualidade.

Considerando as características comportamentais de Laura, dei-lhe especial atenção neste semestre, observei como era a sua interação com as outras crianças, como ela se envolvia nas brincadeiras propostas e como lidava com as situações desafios do cotidiano da instituição, pois sua timidez e seu jeitinho peculiar me chamaram a atenção. Observei-a em inúmeros momentos e constatei que Laura, apesar de ser reservada, tem poder de liderança considerável, o que me deixou satisfeita, pois realizei algumas ações para que as crianças interagissem e resolvessem, com autonomia, algumas problemáticas a partir de situações de brincadeiras e jogos, logo, a liderança nos grupos de crianças foi algo necessário e dentro dos próprios grupos foram surgindo democraticamente os líderes, dentre eles Laura.

Como toda criança, Laura gosta muito de brincar, os jogos simbólicos são os mais apreciados por ela, o faz de conta de casinha é onde ela se realiza, é muito imaginativa, nessas situações ela se expressa muito bem, percebo que interage mais no mundo da imaginação, da fantasia que no mundo real, sua capacidade de interpretar personagens no brincar é bastante viva, o que me encanta como professora investigadora da infância.

Nas situações propostas para exploração de objetos da cultura, como a língua escrita, por exemplo, Laura demonstra incomparável interesse, está numa fase de escritas autônomas e de leituras não convencionais, brincar de ler e de escrever tem sido o alvo das intenções de escrita de Laura, interessa-se por saber de letras, de palavras, de iniciais de palavras que quer escrever.

O seu vocabulário está se ampliando a cada dia, busco sempre trazer no contexto da fala e das leituras de histórias novas palavras, percebo que Laura está agregando ao seu vocabulário palavras novas. Nesse sentido, tenho a observado nas proposições de rodas de leitura de história e a apreciação por esses momentos é evidente; observo que o seu comportamento leitor vem se desenvolvendo, o olhar de Laura sobre o texto escrito, o dedo abaixo da escrita, a "leitura" do texto com apoio da imagem são provas dessa evolução.

É observável o encantamento de Laura pelo livro, pelas histórias contadas por mim e, até mesmo, por seus colegas. Como criança muito observadora que é, demonstrou crescente desenvolvimento e aprendizagem em todas as vivências propostas no semestre, o respeito ao seu tempo, a sua forma peculiar de lidar com as situações problemas sempre foram minhas intenções pedagógicas ao mesmo tempo em que me preocupei em trazer desafios para lhe oportunizar vivências que a desafiassse a aprender e a se desenvolver, as situações de interação com as outras crianças foram o meu foco nas intervenções que realizei para que ela evoluísse nesse aspecto. Constatado que a resposta de Laura aos estímulos e intenções pedagógicas foi positiva.

Laura, 5 anos e 3 meses de idade



Refletindo sobre os Relatórios

É possível perceber o olhar atento do adulto sobre a criança, buscando captar seus interesses, suas ações e reações para, a partir delas, planejar novas intervenções?

Observe que o relatório de avaliação não avalia apenas a aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas também o trabalho pedagógico que a envolve e que envolve o adulto de diferentes maneiras.

Perceba a presença do profissional educador que utiliza seus saberes pedagógicos para comunicar de forma sensível e afetiva o desenvolvimento da criança, não a compara com as demais, mas evidencia seu desenvolvimento a partir do que para ela era desafio.

Fonte: Avaliação e transição na Educação Infantil - Hilda Micarello

Os relatos trazem de forma acolhedora, as experiências da criança, evidenciando que não existe uma perspectiva classificatória ou homogeneizadora no ato de avaliar, mas um esforço para compreender como é possível proporcionar à criança experiências mais ricas que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas potencialidades.



Fonte: Arquivo SEMED Ariquemes -RO

Observação: Os registros apresentados acima foram produzidos a partir de observações em períodos semestrais e anual. Foram retirados os cabeçalhos que continham o nome da instituição, nome completo da criança, grupo etário e o nome da professora.

Vamos organizar o portfólio?

O portfólio pode ser entendido como um suporte da documentação pedagógica o que foi proposto para um determinado grupo de crianças e que evidencia, em especial, o desenvolvimento da criança a quem ele pertence.

O portfólio é um instrumento em que se organiza as observações e registros diários, os relatórios e parte da documentação pedagógica. Tendo uma organização individual, pode-se garantir a inserção organizada das experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Para a organização do portfólio é importante ter como intenção:

- realizar uma mostra do percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança, seus avanços e conquistas;
- refletir o processo de produção, de forma que devem conter fotos, objetos, coleções, falas das crianças e registros do(a) professor(a);
- comunicar aos familiares os percursos de experiências de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É importante que as produções das crianças contem data para que se permita a observação do percurso do desenvolvimento no decorrer do tempo, bem como facilitará sua posterior organização no portfólio.

Sugestões de produção das crianças que podem compor o portfólio:

- Percurso de desenhos;
- Tentativas de escritas não convencionais;
- Registros convencionais ou não de pontos de um jogo;
- Transcrições pelo professor de falas da criança;
- Releituras de obras de arte (pintura);
- Produções artísticas;
- Registros fotográficos realizados pela criança;
- Fotos de suas esculturas e modelagens em areia, argila, massinha etc.;
- A documentação pedagógica feita no decorrer do ano;
- Aprendizagem e desenvolvimento social;
- O desenvolvimento da autonomia

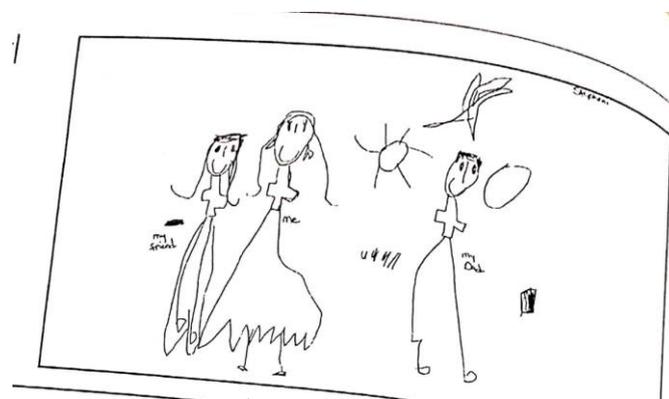
Para refletir e inspirar, observemos as imagens seguintes que mostram o percurso de desenho de uma criança.



25 de março



24 de julho



13 de novembro

Organização do Trabalho Pedagógico

Educação Especial, Tecnologia,
Natureza e Alimentação



As Crianças e a Educação Especial

Para as crianças com deficiência devem ser garantidos os mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são garantidos às crianças típicas, considerando, porém, a necessidade de atenção às suas singularidade, sendo ação preponderante dos professores pensarem em situações que incluam todas as crianças, prevendo condições para que elas, independentemente de suas condições físicas, motoras, altas habilidades/superdotação e/ou intelectuais, usufruam de todas as possibilidades de interações, brincadeiras, cuidado e educação. Portanto, propiciar experiências de aprendizagem e desenvolvimento que contemplem as flexibilizações curriculares é de suma importância para a inclusão das crianças.

As experiências oportunizadas às crianças com deficiência não podem ser respaldadas em compensar faltas, mas pensar em como valorizar, explorar e potencializar a forma singular da criança ser e como reage aos desafios propostos (RCRO).



Alguns Registros de Intencionalidades Pedagógicas para Crianças com Deficiência



Depois de vários dias sem vim na escola por estar passando mal, o Felipe Emanuel chegou a escola acompanhado de sua mãe, ao chegar as crianças receberam ele com muita alegria aproximaram dele para recebe-lo, neste momento ele demonstrou sentir emoções, ele sorria, batia os braços e pernas e balançava a cabeça, fez uma festa com a presença das crianças. Foi possível perceber o quanto que ele sentiu feliz por esta ali naquele ambiente junto com todas aquelas crianças. Momento singular, pois no início quando chegou na escola ele não demonstrava nenhuma reação quando falávamos com ele ou quando as crianças tentava interagir com ele, não olhava não fazia nem gesto que estava entendendo o que estava acontecendo.

CamScanner

Fonte: Acervo CMEI Felipe Anselmo Abreu de Souza - Ji-Paraná/RO



Esta atividade foi proposta conforme o planejamento que estava acontecendo com todas as turmas, onde estávamos trabalhando o projeto "a horta na escola". E neste dia era o dia da colheita das hortaliças, fomos com a turma para a horta chegando lá retiramos as hortaliças junto com as crianças e conversamos com o Felipe Emanuel mostrando o que seria aquela planta, almeirão que seria para nos alimentarmos. Colocamos a vasilha que estava as hortaliças perto dele, com o objetivo que ele pegasse nas folhas para sentir a textura diferente, mas ele não se atentou a pegar, então colocamos na mão dele, e ele segurou a planta e ficou com ela na mão alguns segundos e não colocou na boca. Foi diferente porque ele quase não segura as coisas por muito tempo e quando segura logo coloca na boca.



Esta atividade foi feita no pátio do CMEI, tiramos o Felipe Emanuel da cadeira de roda e colocamos ele na piscina de bolinha para interagir com as outras crianças e brincar com as bolinhas coloridas ajudando na coordenação motora. Ele gostou bastante da brincadeira, mexendo nas bolinhas com as mãos colocando na boca, mexendo com os pés e também ficou um bom tempo sentado com as costas apoiadas na lateral da piscina. Além de brincar com as bolinhas também conseguiu se equilibrar sentado mesmo com auxílio do apoio da piscina, a cuidadora e as crianças o auxiliou colocando as bolinhas próximo do seu corpo e também levantando ele quando caía de lado, colocando ele sentado novamente. Ofereci bolinhas de diferentes cores para ver se ele tinha preferência das cores, mas não foi possível diagnosticar essa preferência pois ele pegava a que oferecia e colocava na boca, não demonstrando interesse específico, mas foi muito bom porque ele teve um bom desenvolvimento na atividade proposta.

CamScanner

A Criança e a Tecnologia



CMEI Criança Feliz - Ariquemes/RO

A criança, desde muito cedo, começa a se interessar pela tecnologia, principalmente pelas digitais. Cabe às instituições de Educação Infantil pensar em boas propostas que atendam suas curiosidades de forma cuidadosa e responsável, mediando adequadamente a interação entre a crianças e as várias tecnologias existentes.

É importante ressaltar que o trabalho com tecnologia tem várias possibilidades, principalmente quando utilizadas para que as crianças façam suas investigações.



Escola Bakhita



Inspirados em Reggio Emilia



Escola Stagingum

A Criança e a Natureza

As crianças têm muita curiosidade sobre a natureza, desde bebês ficam fascinados quando vêem pequenos insetos se movendo, tentam pegar e, às vezes, tentam até comê-los como forma de sentir e conhecer o mundo, de forma que as vivências com a natureza na Educação Infantil são fundamentais para conhecimento de mundo e de si.

É comum atualmente os espaços de educação para infância ser cada vez mais ausentes de natureza, tornando a escola um local cimentado, parecendo que não estamos inseridos no contexto amazônico. Vale ressaltar que faz parte do trabalho das instituições possibilitar as relações entre a criança e a natureza.

Dois dos indicadores de qualidade para a Educação Infantil aborda sobre a interação da criança com a natureza:

Os professores têm possibilitado o contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?

É fundamental que a instituição e o professor(a) pense em possibilidades de exploração, experimentação, interação e cuidado da criança com o mundo natural.



Porém, uma análise mais profunda do processo educacional aponta a necessidade de refletirmos e requalificarmos as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo no valor do brincar e do aprender com a e na natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida (Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza, 2018).

Alimentação – Momentos para Conviver e Conhecer-se

As experiências de alimentar-se e servir-se precisam ter um olhar atento da instituição de educação infantil, percebendo este momento e espaço do refeitório como local e oportunidade para as experiências e vivências infantis, deixando de ser uma ruptura com outras experiências e espaços da instituição e passando a ser um momento bem organizado e intencional, com espaço e tempo cuidadosamente pensados para que as crianças possam se servir com autonomia, bem como organizar seu prato em local próprio, após a refeição, considerando sempre a faixa etária nessas proposições de organização.

Essas situações constituem-se em momentos significativos de trocas de experiências entre as crianças quando têm a possibilidade de vivenciarem mais uma prática social e de compartilharem com seus pares e adultos da significância que existe no ato de alimentar-se na companhia de outras pessoas.



Fonte: Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana



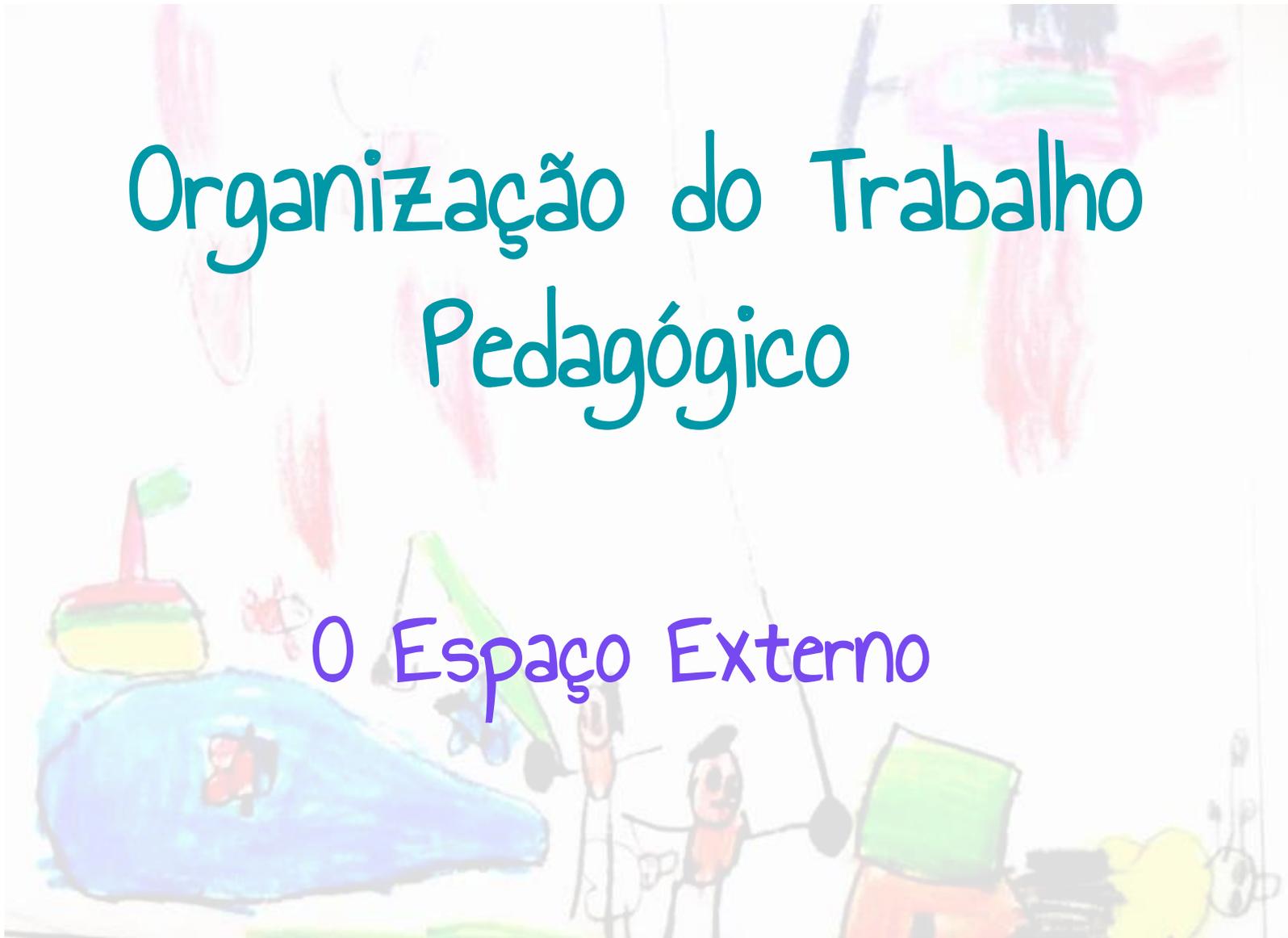
Fonte: CMEI Primavera Ji-Paraná\RO



Fonte: internet

Organização do Trabalho Pedagógico

O Espaço Externo



Organização que Convida e Provoca

O espaço externo permite às crianças múltiplas oportunidades de ação, de interação, socialização, experimentação de outras habilidades motoras, de brincar, de investigar, de construir, tornando-se indispensável sua organização para as várias possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, sendo planejado pela equipe escolar e pelas crianças. Uma boa organização convida as crianças à exploração e provoca infinitas possibilidades para experimentar e investigar.

Ao organizá-lo, deve-se pensar em alguns critérios:

- ★ Segurança - cuidado com as condições de segurança das crianças;
- ★ Atratividade estética - em como a organização dos materiais vão atrair e convidar para a exploração;
- ★ Possibilidades de manipulação, construção, exploração e de criatividade que esses contextos oferecerão;
- ★ Participação - em como as crianças vão participar da organização dos materiais após a exploração do contexto e quais ideias darão para os próximos contextos.

Seguem algumas possibilidades de organização de espaços externos:



O Espaço Externo, como lugar para montar contextos, se apresenta como um universo infinito de possibilidades.

O pátio pavimentado, a caixa de areia, o espaço com barro, o caminho de cimento rodeado de gram e ,os locais com pedras oferecem às crianças oportunidades de exploração e de manipulação. É a oportunidade de experimentar situações mutáveis, dadas pelo clima, pelo calor, pelos raios de sol, pelas coisas que acontecem no ambiente, como os ruídos vindos do exterior, o canto dos pássaros, o encontro com os insetos, o escavar da terra ou da areia, a sombra cambiante das árvores

(Dubovik e Cippetelli, 2018).



Fonte: Internet





Possibilidades de Organização e Materiais para Ateliê

Essas possibilidades podem ser organizadas também no espaço externo. É importante que as equipes sejam criativas nas possibilidades de organização e materiais, utilizando principalmente materiais da cultura local.

As famílias podem ser convidadas como parceiras nessas organizações que tornam as experiências significativas para as crianças.



Fonte: imagens paralapracá



Fonte: paralapracá

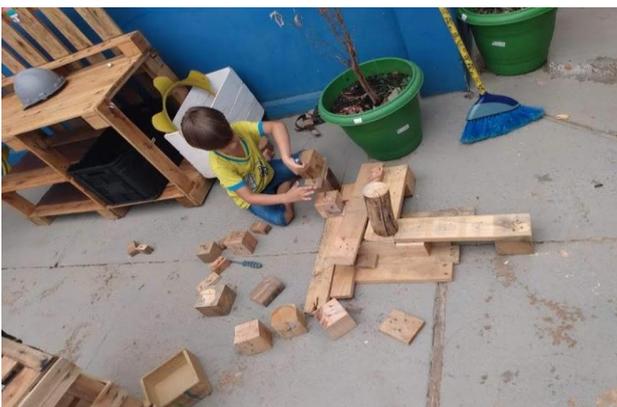
As Inquietações de um Grupo – Resignificações do Espaço Externo



Essa experiência apresenta relatos da supervisora pedagógica do CMEI Pedro Gonçalves, Karine Crisoni, que conta a busca de resignificação da prática do grupo de professores.

Após algum tempo de intensos estudos, tentativas e ousadia para gerar a compreensão da importância dos espaços ambientados na sala referência, o desafio foi superado por todos que estavam envolvidos na ação educativa (docentes, gestão e coordenação). Nesse sentido, ampliou-se o olhar para os demais espaços físicos da escola.

"Apartir das reflexões sobre a infância e a escola de educação infantil, percebemos que nossos muros não revelavam essas crianças. O espaço externo não convidava, não encantava, não desafiava para construção, brincadeira, interação ou faz de conta, tão próprio das crianças dessa faixa etária." (Karine).



Com a intenção de trazer vida brincante e dar visibilidade às crianças do CMEI, nos mobilizamos para organizar esse espaço, buscando em equipe suas possibilidades e potencial. Espaço esse que apresentava vários desafios como qualquer outra escola (pequeno, quente, sem verde e com pouca vida). Aconteceu então a mobilização da equipe e parceria com as famílias na construção e doação de materiais para os espaços.

Construímos nossos painéis em palets no pátio da escola para tornar visível para toda a comunidade as produções das crianças e seus docentes. No corredor externo, construímos um jardim suspenso com plantas, no qual as crianças deram nomes às belas plantas, as quais trouxeram um verde especial aquele local.

As cozinhas, os fogões, a marcenaria, as mesas e os bancos rústicos construídos para as crianças, tornaram-se grandes aliados à ação docente e um convite constante à brincadeira.

Ao final, compreendemos que tudo isso aconteceu porque a equipe percebeu que a escola pode se tornar cada dia mais viva. Ela precisa encantar, convocar e comunicar. O espaço externo se tornou mais atraente do que o parque para muitas crianças por possibilitar as reinvenções.

Esses espaços têm convocado esses meninos e meninas a aprender e se desenvolver em todos os sentidos.

Pensando nos Bebês

Chamamos de bebês as crianças de até 18 meses de idade. Esse período etário representa a primeira fase da vida do ser humano. Assim, os bebês necessitam de muito cuidado e acolhimento dos adultos para sobreviverem nesses primeiros meses de vida.

Contudo, pesquisas contemporâneas revelam que os bebês são exímios investigadores que exploram, experimentam e se comunicam com o mundo de uma forma peculiar e individual.

A organização do trabalho para com os bebês se dá na criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitam alargar horizontes, ampliar vivências com as linguagens, para que os bebês experienciem saberes e experiências vivenciadas principalmente com o corpo.

As relações entre educadores e bebês

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, "escutar as suas vozes", acompanhar os seus corpos. Educadores acolhem, sustentam e desafiam as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Precisam continuamente observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de bebês e de cada um deles em particular. O trabalho com bebês requer uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (Barbosa, 2010, p.6).

Brincar para ser eu e conhecer o outro



Fonte: Práticas comentadas para inspirar

Ao organizar espaços e materiais para que os bebês vivam suas experiências, o olhar observador para as descobertas e conquistas das crianças é fundamental. A escuta dos gestos, dos olhares, dos balbucios, o silêncio e reações orientam a documentação pedagógica para os bebês. Observemos a experiência acima e analisemos a quantidade de hipóteses e relações que vão construindo durante a experimentação e interação.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência O eu, o outro e o nós:

Brincadeiras diante do espelho, observando os próprios gestos ou imitando outras crianças (RCRO, p.65)

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

- ★ Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ★ RO.EI01EO02.d.02 Identificar e brincar com sua própria imagem no espelho.
- ★ RO.EI01CG01.d.04 Observar-se no espelho, explorando expressões e movimentos.
- ★ RO.EI01ET04.d.01 Explorar elementos presentes no espaço percebendo suas características e possibilidades.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ★ Organizar o espaço intencionalmente para a experiência dos bebês.
- ★ Construir suas perguntas guias de observação.
- ★ Observar as crianças em suas interações e descobertas.

Possibilidades de observação.

- ★ Gestos expressivos da criança e o que elas querem comunicar;
- ★ Reações das crianças diante do objeto e interações com os outros.
- ★ Como a criança irá fazer sua diferenciação entre os outros.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- ★ Como a criança reage à sua imagem refletida?
- ★ Como interage e reage à presença dos colegas diante do espelho?
- ★ Compartilha o objeto de descoberta?
- ★ Quais serão suas descobertas gestuais?

Das Delicadezas da Exploração

Quantas descobertas os bebês fazem nesta exploração de gelatina e sagu. Observemos o contato inicial com a gelatina, que a princípio é superfície lisa, mas que, conforme vão apertando e despedaçando, a textura lisa se desfaz dando espaço para outras sensações. Mas, como as mãos ainda limitam a exploração, elas então decidem provar o sabor e sentir a textura passando pelo corpo.

O sagu permite outras sensações, agora as crianças pintam não só com o pincel, mas com as mãos, não pintam somente o papel, mas principalmente seu corpo. Vão descobrindo várias possibilidades e construindo significados à sua experiência, tendo o seu corpo como principal elemento nessas significações de mundo.



Fonte: CMEI Nosso Lar - Ji-Paraná/RO..

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência corpo, gestos e movimento.

Compreensão do corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências

- ★ EI01CG02 Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
- ★ RO.EI01CG05.d.01 Explorar diferentes materiais e suas características físicas.
- ★ RO.EI01TS02.d.01 Manusear e explorar diferentes materiais e superfícies desenvolvendo as sensações, com diferentes possibilidades de traçados.
- ★ EI01ET01 Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais.
- ★ EI01EO03 Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.



Possibilidades de ações dos professores e professoras

- ❑ Organizar o espaço e preparar os materiais com antecipação;
- ❑ pensar em suportes e outros recursos adequados aos bebês;
- ❑ Construir suas perguntas guias de observação;
- ❑ Observar e registrar as crianças em suas interações e descobertas.

Possibilidades de observação

- ❑ Observar as reações ao toque e ao cheiro da gelatina e sagu;
- ❑ A realização da experimentação.
- ❑ A exploração na interação com os colegas.

Possibilidades de perguntas guias de observação

- ❑ Como as crianças irão reagir às texturas?
- ❑ Como irão fazer suas experimentações?
- ❑ Como irão utilizar os recursos de pintura?
- ❑ Como irão interagir com os outros e com o espaço?

A observação e a experimentação são os processos menos complexos da atividade científica e desde cedo estão presentes no comportamento dos bebês.



Outras Intencionalidades...



Fonte: Internet



"Explorando os objetos, interagindo com o outro e descobrindo o mundo".



Fonte: Internet



Nessa escola a casinha foi equipada com materiais de verdade.

Fonte: Desemparedamento da infância



Fonte: Práticas comentadas para inspirar

Organizando o Espaço, Materiais e Tempo para os Bebês

O afeto é essencial para que o bebê se sinta seguro e encorajado a explorar o ambiente e, com isso, ir ganhando autonomia.

O berçário, espaço em que geralmente os bebês permanecem o maior período do tempo quando estão na creche, deve ser planejado a partir de seus interesses, em como aprendem e se desenvolvem. A organização do tempo bem planejado propõe momentos que valorizam o jeito de cada bebê pensar e de se expressar; é um incentivo ao protagonismo individual. Organizar um ambiente que seja acolhedor, seguro e, ao mesmo tempo, que possibilite explorações e descobertas para bebês é fundamental no trabalho pedagógico.



Fonte: Critérios para o atendimento em creche

A troca de fraldas é momento de conversar, cantar e brincar!

Esses momentos são importantes práticas de relações entre bebês e adulto. Muitas das significações que fazem do mundo estão presentes neste momento de cuidado. A interação com bebês na afetividade, com escuta são fundamentais para que se sintam acolhidos e seguros.



Fonte: Práticas comentadas para inspirar

Tempo...

- ★ Para brincar individualmente e coletivamente;
- ★ Para ser cuidado (higienizar-se);
- ★ Para alimentar-se;
- ★ Para dormir, etc.



Fonte: Brincadeira de criança

O tempo deve ser sempre na perspectiva do bebê e de suas necessidades e interesses.



Espaços

O espaço deve ser organizado para que os bebês se sintam acolhidos, seguros e motivados a explorar e interagir com outras crianças e com objetos.

Assim, precisa:

- ★ De mobiliário adequado à altura e ao desenvolvimento da criança;
- ★ De amplitude espacial para os diversos deslocamentos;
- ★ De local de descanso individual para quando precisarem;
- ★ De revestimento de piso adequado;
- ★ De trocador;
- ★ De espaço para o banho e sono;
- ★ De locais com jardim, areia e terra;
- ★ De ambiente iluminado e arejado;
- ★ De espelho de qualidade, com proteção, adequado às explorações possíveis.

O melhor é manter a disposição dos materiais nos mesmos lugares. Assim, dará aos bebês senso de segurança e competência (Goldshmid e Jackson, 2006, p.44).



Fonte: internet



Fonte: internet





Fonte: internet

Materiais

Possibilidades de materiais para bebês que ficam deitados

- ❑ Móviles coloridos, sonoros, que se movimentam e criam cintilações encantam os bebês, que se envolvem, prestando atenção e evidenciando prazer pelo movimento dos braços e pernas;
- ❑ Mordedores;
- ❑ Brinquedos emborrachados sonoros e outros;
- ❑ Brinquedos e objetos em tecidos e emborrachados, que seja de tamanho e peso adequado;
- ❑ Objetos do cotidiano.



Fonte: Vídeo Ateliê carambola, o brincar está na escola.

Observem o quanto de estratégias de movimentos este bebê pode fazer ao tentar alcançar um objeto.

Fonte: Brincadeira de criança - brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas\UNICEF

O adulto e outra criança são considerados os primeiros recursos (brinquedo) de exploração para os bebês.



Possibilidades de materiais para bebês que ficam sentados

Os materiais oferecidos ao bebês que ficam deitados vão ter sua exploração ampliada pelos bebês que sentam. No desafio de tentarem alcançar objetos, são encorajados a engatinhar. Assim, além de materiais que também são oferecidos aos bebês que ficam sentados, seguem outros materiais:

- ❑ Mordedores;
- ❑ Objetos sonoros;
- ❑ Objetos para encaixar;
- ❑ Giz de cera grosso;
- ❑ Materiais da natureza;
- ❑ Objetos da vida cotidiana.

Possibilidades de materiais para bebês que engatinham

Os bebês, ao engatinharem, ampliam as possibilidades de exploração indo atrás de objetos de seu interesse e podem ser motivados, por meio da organização dos objetos, a começarem a andar para alcançarem cada vez mais as suas escolhas.

Materiais como cestos, caixas de papelão, caixas de madeira, bolas de tecidos diversos, diversos objetos sonoros, materiais não estruturados, utensílios do cotidiano, livros (de pano, borracha e de papel), tóneis, massas caseiras, diferentes melecas, giz de cera grosso, materiais para pintura, entre outros, ampliam os desafios e a forma de explorar o mundo.



Fonte: Vídeo Ateliê carambola, o brincar está na escola.

Depois que o bebê aprendeu a engatinhar, é importante oportunizar e oferecer novas experiências: na grama, na areia ou subir e descer num pequeno declive, pois possibilitam outras formas de exploração do espaço e materiais.



Fonte: Vídeo Ateliê carambola, o brincar está na escola



Fonte: Vídeo exploração de materiais não estruturados

Possibilidades de materiais para bebês que andam

Quando os bebês andam eles não deixam de brincar de encaixar, empilhar, bater, tirar e pôr objetos, brincar na água, com tintas, com o corpo, explorar os brinquedos e materiais, como faziam antes de andar. Agora, exploram os mesmos materiais e outros, com novas preocupações, porque adquirem maior autonomia com o andar e podem realizar brincadeiras mais complexas (Brincadeira de criança\UNICEF).

Brinquedos de empilhar

Tais brinquedos fazem parte da construção, o que implica em montar. No entanto, o grau de complexidade é o empilhamento sem derrubar. Costuma-se oferecer "peças" construídas com materiais de reciclagem como caixas de papelão ou copos de iogurte como alternativos aos brinquedos produzidos pela indústria.

Brinquedos de empurrar

São aqueles utilizados para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento motor do andar. Eles devem ser capazes de sustentar o peso da criança e ter resistência suficiente para auxiliar no equilíbrio dos primeiros passos .



Fonte: Brincadeira de criança - brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas\UNICEF

Brinquedos de puxar

Tais brinquedos oferecem ótimas oportunidades para crianças que estão iniciando os primeiros passos. O carrinho de madeira serve, ao mesmo tempo, para empurrar e puxar.



Fonte: Internet

Brinquedos de encaixar

Encaixes e quebra-cabeças com poucas peças são ótimos para criar desafios para as crianças pequenas experimentarem como encaixar a peça correta.

Brincadeiras com materiais diversos

Brincadeiras com o próprio corpo, com movimentos, explorando a sensibilidade para produção de sons, experiências com argilas, tintas e materiais para vivenciar formas, cores e texturas; organização de cenários e ambientes mais estruturados que possibilitem a exploração, a socialização e a solução de problemas que envolvam e ampliem as experiências das crianças.

Brincadeiras de exploração

Criação de ambientes de exploração com materiais pendurados no teto: tiras de jornal, papel laminado e celofane ou objetos que produzam sons e que criem ambientes sonoros para a exploração musical, os quais resultam em brincadeiras coletivas com muita interação da criança.

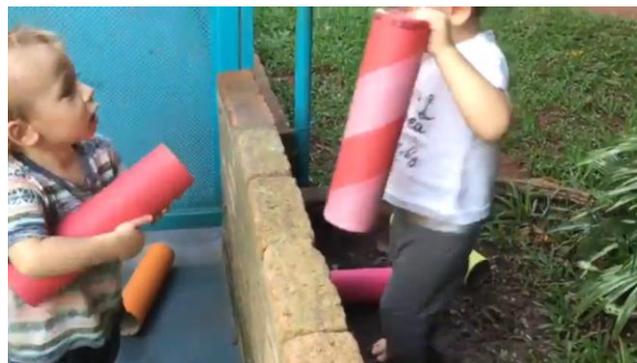
Fonte: Brincadeira de criança - brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas UNICEF

Brincar de imitar

Crianças pequenas gostam de imitar as pessoas, especialmente as situações que lhes chamam a atenção. Apreciam pegar a colher e dar de comer ao seu ursinho ou colocar panos na cabeça. É indispensável favorecer tais iniciativas e dispor de áreas ou cestos com tecidos e roupas.

Brincadeiras com água e tinta

Crianças pequenas gostam de brincar com água e fazer pinturas, portanto, é importante criar ambientes para essas experiências. Brincar com canecas dentro de bacias nos dias quentes, banhos de mangueira, pintar muros de azulejos, pintar papéis de diferentes tamanhos, com giz de cera grosso, pincéis e tintas.



Fonte: Vídeo exploração de materiais não estruturados

Possibilidades para o fazer docente com relação aos bebês

- ❑ Fazer gestos delicados e com dedicação;
- ❑ Olhar nos olhos dos bebês;
- ❑ Falar com os bebês durante os cuidados diários;
- ❑ Informar o que vai acontecer;
- ❑ Sempre pedir a colaboração, mesmo quando o bebê ainda é bem pequeno;
- ❑ Não fazer nada com pressa ou afobação, sempre dar o tempo necessário para que o bebê aproveite a experiência;
- ❑ Busque a resposta do bebê;
- ❑ Não fazer nada "para" o bebê, mas sim "com" o bebê;
- ❑ Ver a criança como um ser ativo, o sujeito da aventura do seu próprio desenvolvimento;
- ❑ Observar e acompanhar cada pequena descoberta, conquista, surpresa ou admiração;
- ❑ Perceber a originalidade de cada criança.

Fonte: <http://liberdadeparaosbebes.com.br/>

Pensando nas Crianças Bem Pequenas

As crianças bem pequenas são compreendidas entre a idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. São crianças que se locomovem com mais habilidade, pois além do brincar heurístico, brincam de jogos simbólicos. As situações que vivenciam lhes permitem aprender a perceber como agem em diversas situações, a expressar suas intenções, pensamentos e sentimentos de modo mais claro e com autoconfiança, capazes de comunicar as próprias opiniões, argumentar e questionar.

É preciso lembrar que cada criança é diferente da outra e que a idade não é o único critério para verificar seus interesses e necessidades individuais. As crianças continuam gostando dos brinquedos e brincadeiras que conhecem, mas ampliam suas experiências e a complexidade do brincar. Assim, as sugestões para os menores podem servir para os maiores e vice-versa, (Brincadeira de criança - brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas\UNICEF).

As Experimentações



Fonte: CMEI Primavera - Ji-Paraná/RO.

Ao observarmos a proposta da professora, podemos perceber e refletir sobre suas intencionalidades educativas. Quantas aprendizagens e desenvolvimento estão em jogo neste momento. Observe quanto as crianças estão interessadas, como socam, ralam e vão percebendo o resultado de tudo isso. A estratégia que utilizam para ralar dentro de uma panela e dentro de uma latinha, como se ajudam e trabalham em grupo.

Essa intencionalidade educativa se internaliza em cada uma como uma experiência significativa em suas vidas e que é simplesmente a vida cotidiana. Ao analisar, verificamos que a intencionalidade se apresenta a partir do campo de experiência corpo, gestos e movimento.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência corpo, gestos e movimento.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

Exploração de possibilidades e limites da movimentação do corpo nas diferentes ações do cotidiano.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

- ❑ RO.EI02ET01.d.02 Explorar objetos do meio em que vive, conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente, de acordo com suas necessidades.
- ❑ EI02CG05 Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
- ❑ EI02EO03 Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- ❑ RO.EI02EF01.d.02 Interagir com outras crianças fazendo uso da linguagem oral e tentando se fazer entender.

- ❑ Organizar o espaço e preparar os materiais com antecipação;
- ❑ pensar em suportes e outros recursos adequados para a vivência;
- ❑ Construir suas perguntas guias para si de observação;
- ❑ Observar e registrar as crianças em suas interações e descobertas.

Possibilidades de observação.

- ★ Observar as estratégias utilizadas pelas crianças;
- ★ Como trabalham em grupo;
- ★ Suas reações diante da experiência;
- ★ Suas descobertas dos materiais utilizados;
- ★ Como solucionam os problemas;
- ★ Sua reação diante das texturas e cheiros.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- ★ Quais estratégias as crianças vão utilizar para socar e ralar?
- ★ Como vão compartilhar os materiais na investigação?
- ★ Quais dificuldades irão ter em suas habilidades manuais?
- ★ Como as crianças irão reagir às texturas, sabores e cores?

É importante compreender que as intencionalidades educativas surgem da vida cotidiana das crianças por meio da observação de seus interesses.



Aconchego para Nossas Leituras



Fonte: Centro Educacional Grilo Falante - Ji-Paraná\RO

As crianças têm desde muito cedo certo fascínio pelas imagens e palavras; se encantam com uma história lida ou contada. Pensando nisso, as professoras organizaram um espaço aconchegante e convidativo à exploração.

As criança escolhem se envolver em leituras e em exploração de objetos, enquanto algumas crianças se deliciam ouvindo uma boa história, outras estão em outras escolhas. Observamos a sensibilidade em oportunizar as escolhas e em perceber que cada criança aprecia o mesmo momento de formas tão singulares.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação.

Oportunizar momento de revisitação das histórias nos livros que lhe são lidos e seus personagens.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ RO.EI02EF03.d.01 Manusear diferentes portadores textuais e ouvir sobre seus usos sociais.
- ❑ RO.EI02ET02.d.02 Conhecer fenômenos naturais típicos de sua região e de outros lugares do planeta.
- ❑ RO.EI02ET06.d.02 Participar da construção da escrita da rotina diária da turma, revisitando sempre que necessário.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Fomentar a aproximação da criança com a cultura escrita;
- ❑ Oportunizar o acesso com a literatura infantil, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores ;
- ❑ Favorecer situações de leituras não convencionais, interação e manipulação de livros, recontos de histórias conhecidas e rodas de leitura tendo o professor como leitor.

Possibilidades de observação.

- Observar como as crianças se expressam diante das situações de leitura nos grandes e pequenos grupos, nas situações de rodas de leitura e de manipulação dos portadores.
- O que lhes chama atenção nos portadores textuais,
- Apontam e conversam entre si sobre as imagens dos livros e outros portadores;
- Escolhem livros para folhear;
- Apreciam os momentos de leitura realizados pelo professor.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- As crianças realizam leituras não convencionais?
- Quais estratégias utilizaram para realizar as leituras não convencionais?
- Brincam de ler para outras crianças?
- Como compartilham o livro e as leituras com seus pares?
- Como manipulam o livro?
- Se interessam pelas leituras realizadas pelo professor?

Em razão do desenvolvimento rápido da linguagem da criança, é importante utilizar não só a fala, como também a escrita e as imagens para ampliar as narrativas das crianças (UNICEF).



As Sutilezas do Cotidiano



Fonte: CMEI Miriam Trajano Lopes - Ji-Paraná\RO.

Uma prática corrente com crianças pequenas é a exploração externa de materiais diversificados e interação com crianças de faixas etárias diferentes. Nas imagens acima é possível observar que o espaço foi organizado contendo várias propostas com água, mas a lavagem de roupa ganhou centralidade. As crianças lavavam, esfregavam e faziam esforço para torcer as roupas, construindo a simbolização com a lembrança da mãe lavando roupa em casa.

Observem a tentativa da criança para colocar a roupa no varal com o pregador. enquanto faz suas tentativas, o colega observa atentamente. Para a criança do maternal é muito desafiador segurar a roupa, colocar no varal e pregar, pois exige certa competência motora.

As crianças, nas experiências significativas, testam seus limites corporais, principalmente os manuais, elaborando estratégias lhes permitam vencer seus desafios.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência corpo, gestos e movimento.

Explore as possibilidades e limites da movimentação do corpo nas diferentes ações do cotidiano.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ RO.EI02EO01.d.02 Interagir com crianças de outros grupos etários.
- ❑ RO.EI02EF01.d.02 Interagir com outras crianças fazendo uso da linguagem oral e tentando se fazer entender.
- ❑ RO.EI02CG01.d.06 Imitar movimentos fazendo relação entre a situação vivida e o enredo, cenários e personagens em situação de faz de conta.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Organizar os espaços, objetos e materiais para as crianças viverem as experiências;
- ❑ Pensar e propor interações em pequenos e grandes grupos de crianças de diferentes faixas etárias.

Possibilidades de observação.

- ❑ Observar como as crianças se relacionam e se comunicam nas situações propostas e como exploram os espaços, objetos e materiais ao organizar suas brincadeiras.
- ❑ Atentar como utilizam o conhecimento que possuem vindos de observação e vivências com adultos nas situações de brincar e significar o mundo do adulto através do brincar.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- ❑ As crianças sentem-se à vontade no espaço organizado para suas vivências?
- ❑ Os objetos e materiais disponibilizados são utilizados considerando seus usos sociais?
- ❑ Que outros objetos elas agregam nas situações de brincar que são ressignificados no contexto da situação de brincadeira?
- ❑ A forma como os espaços, objetos e materiais são organizados propiciam boas situações de faz de conta para as crianças? São suficientes para todas?

Por meio das interações com seus pares e com adultos as crianças têm a possibilidade de aprendizagens, desenvolvimento e socialização.



Possibilidades de Ampliação da Qualidade do Brincar e Interagir

Não basta um ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados para o tema da brincadeira. A ação do adulto é fundamental para ampliar a qualidade do brincar, observando os interesses da criança e as práticas do universo profissional da comunidade, de modo a criar outras brincadeiras de faz de conta ou fazer mediações.

- Quando a criança está encenando o papel de "médico", para dar maior complexidade ao brincar, pode-se entrar na brincadeira oferecendo um lápis para usar como termômetro para medir a febre da boneca e dizer: "está com febre". Depois, oferecer um bloco de papel para que o "médico" possa fazer uma receita médica para a "mãe" (outra criança) providenciar os remédios.
- O adulto pode oferecer orientações verbais e procedimentos para outros "médicos" cuidarem do ouvido, da garganta, da perna ou do braço quebrado, indicando outras especialidades médicas para dar papéis diferentes às crianças.
- Modelos acompanhados de orientação verbal auxiliam a criança a compreender o roteiro da brincadeira. A criança pode ampliar ou modificar o roteiro inicial, introduzindo novas experiências, que tornam a brincadeira mais rica e complexa, com vários personagens e diálogos mais longos. A criança não nasce sabendo brincar, mas aprende com adultos e outras crianças.
- No brincar livre, as crianças sozinhas experimentam e ensaiam diferentes formas de brincar, mas é o brincar em ambientes estruturados, com a participação do adulto e das outras crianças, que proporciona maior complexidade ao brincar e qualidade à educação. A ação do adulto como parceiro de brincadeira, observador atento, para atender necessidades que surgem, para reorganizar o ambiente, substituir um objeto e incluir um novo é o que faz a diferença.

Nessa idade de construção de identidade, a criança pinta figuras, combina cores primárias e dá nome às coisas que pinta. Por isso, deve-se apresentar diferentes materiais para as crianças: tinta, papel, lápis, cadernos, adesivos para recados, agendas, calendários, cartões, computador, etc...

As crianças gostam de construir objetos e estruturas idealizadas pelo seu imaginário com caixas de papelão, arames, gesso, argila, tubos, tecidos e madeira, entre outros, sempre com acompanhamento do adulto.

São brincadeiras prolongadas que podem levar dias, semanas, meses, acompanhando projetos desenvolvidos ao longo do tempo .

Brincar na areia e na água

Para que as brincadeiras com areia e água se tornem momentos de qualidade para crianças de 3 anos, é preciso o acompanhamento de um adulto e o aporte de materiais adequados.

Ao brincar com água, a criança pode dar banho em bonecos, lavar e guardar os objetos, aprender a se auto-organizar, o que exige a preparação do ambiente .

Fonte: Brincadeira de criança - brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas \UNICEF

- É preciso organizar, selecionar e guardar os materiais e brinquedos em caixas ou locais etiquetados .
- Durante as práticas diárias, deve-se garantir à criança autonomia para o acesso aos materiais .
- No momento da brincadeira, a criança seleciona e leva os materiais para o local desejado .
- Após o término da brincadeira, a criança lava e leva os objetos para o local de origem.
- Continuar a prática de autonomia no uso independente e guardar dos brinquedos é importante em qualquer período da educação infantil .

Escutar a criança significa "dar voz" a ela, dar atenção às suas propostas, planejar junto como desenvolver suas ideias (UNICEF).



Organizando o Espaço, Materiais e Tempo para as Crianças Bem Pequenas

Espaço

O espaço da sala de referência deve ser organizado a partir dos interesses e necessidades das crianças bem pequenas. Segundo Horn, esta sala deverá contemplar três organizações espaciais distintas: repouso, higiene e atividades diversificadas.

Essa organização da sala referência tem que permitir a livre locomoção das crianças, assim como suas escolhas. Assim, elencamos possibilidades dos seguintes espaços:

- ★ Espaço para repouso;
- ★ Espaço para o jogo simbólico;
- ★ Espaço para construção;
- ★ Espaço para expressões estéticas;
- ★ Espaço para jogos dramáticos e música;
- ★ Espaço para leitura e audição de histórias.

Algumas instituições que têm seu espaço físico mais amplo, podem organizar uma sala para as expressões estéticas, dramáticas e musicais.



Fonte: paralapracá

Tempo

- ❑ Para brincar individualmente e coletivamente;
- ❑ Para interagir;
- ❑ Para ser cuidado e higienizar-se;
- ❑ Para alimentar-se;
- ❑ Para explorar;
- ❑ Para pesquisar e investigar;
- ❑ Para construir, etc.

Materiais

Possibilidades de materiais para jogo simbólico:

→ Utensílios de cozinha, cestos com frutas e legumes de cera, ferro de passar, vassoura, rodo, telefone, computador, bolsas e bijuterias, apetrechos para pentear, maleta de médico, caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda e outras ferramenta), espaços ambientados com características locais, entre outros.

Possibilidades de materiais para construção:

→ Grandes blocos ocós, tacos e blocos de diferentes tamanhos, jogos de encaixar, material para empilhar, cubos de espuma e madeira, caixas grandes e pequenas, canos pvc, troncos de madeira, funil, cones, bobê de cabelo, entre outros.

Possibilidades de materiais para repouso:

→ Colchonete, catres, objetos de conforto e aconchego (bonecos, bicho de pano, etc), móveis de casa (fogão, armário, mesa, geladeira, cadeiras, cama, etc.)

Possibilidades de materiais para jogos dramáticos e experiências sonoras:

- ❑ Instrumentos musicais, convencionais e não convencionais;
- ❑ Microfone;
- ❑ Máscaras;
- ❑ Fantasias;
- ❑ Etc.

Possibilidades de materiais para leitura e audição de livros:

Livros infantis com histórias de diferentes gêneros.

Possibilidades de materiais para expressões estéticas:

Disponibilizar à criança:

- ❑ papéis de diferentes formas, tamanhos e texturas; tintas (guache, tinta para tecido, aquarela);
- ❑ tintas caseiras, várias melecas, tintas naturais, etc.);
- ❑ pincéis convencionais e não convencionais (gravetos, galhos, esponjas, seringas, garrafas, folhas, barbante, canudos, etc.);
- ❑ lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, lápis grafite, etc.
- ❑ suportes (madeira, papel, telas, tecidos, jornal, parede, chão, etc.)
- ❑ Colas (branca, colorida, com glitter).



Fonte: paralapracá



Fonte: paralapracá

Possibilidades de Organização do Espaço da Sala de Referência



Pensando nas Crianças Pequenas

Crianças pequenas abrange o grupo de crianças na faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. Cada vez mais as crianças de 4 e 5 anos aprendem a brincar e desenvolver pesquisas e investigações em grupo, a cuidar de si e dos outros, a organizar seus pensamentos, a ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos, a conhecer suas necessidades, preferências e curiosidades, procurando respostas a suas perguntas sobre o mundo. As possibilidades de vivências para crianças dessa faixa etária devem ser ampliadas e desafiadoras, partir de seus interesses, oportunizando que construam significações às suas experiências na vida cotidiana.

Nesse processo, são auxiliadas por significações e procedimentos para conhecer o mundo e a si mesmas concebidos na cultura, à qual elas têm oportunidade de acesso e apropriação, reconhecendo as opiniões de outras pessoas e construindo sua identidade como participantes de grupos sociais variados (MEC).

As folhas que Caem



CMEI Miriam Trajano Lopes - Ji-Paraná\RO.

Podemos concluir que a professora propôs experiências sob a aconchegante sombra de uma árvore. As crianças exploraram suas folhas no chão, as amassaram, deitaram sobre elas, sentindo suas texturas, ao passo que puderam perceber que algumas estalavam com a pressão de seus corpos e outras não. Observemos que o simples da vida cotidiana pode iniciar uma deliciosa investigação das sensações. Vamos refletir sobre essa proposta?

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência corpo, gesto e movimento.

Organizar e oportunizar a expressão de sensações conforme exploram objetos ou materiais com texturas diversas.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ RO.EI03CG01.d.08 Discriminar e nomear as percepções ao experimentar diferentes sensações proporcionadas pelos órgãos dos sentidos.
- ❑ RO.EI02TS02.d.07 Manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outros.
- ❑ RO.EI02TS02.d.12 Perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos.
- ❑ EI03EF01 Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Propor situações de exploração pelas crianças.
- ❑ Incentivar a exploração.
- ❑ Observar atentamente as crianças nesse processo para instigá-las a expressarem suas sensações diante da experiência.
- ❑ Registrar o momento para favorecer novas possibilidades de exploração.

Possibilidades de observação.

Observar:

- como as crianças se expressam diante das situações de exploração.
- O que conversam entre si enquanto exploram.
- O que manifestam fisicamente diante do ato de explorar.
- Quais sensações manifestam.
- Que movimentos realizam.
- Que brincadeiras criam com o material e no espaço.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- As crianças se envolvem na pesquisa dos objetos da exploração?
- Demonstram o que sentem enquanto pesquisam?
- Manifestam suas sensações?
- A experiência que têm é significativa para elas?
- Criam novas possibilidades de exploração dos objetos?

...os profissionais que atuam na Educação Infantil cada vez mais precisam considerar o ambiente como espaço de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança interagir com objetos (linhas, material não estruturado, formas, cores, aromas, texturas, etc.)... RCRO



Experiências com Água



Fonte: CMEI Pedro Gonçalves - Ji-Paraná/RO.

Podemos observar que o espaço e materiais foram organizados para que as crianças explorassem a água e suas transformações. O interesse pelos brinquedos que estão dentro do gelo e a tentativa de retirá-los foi o que as levou às suas descobertas. Tentaram quebrar, mas logo viram que não era tão fácil.

Podemos imaginar as sensações das crianças em suas tentativas de resolver o problema que ali se manifestava. O que fazer para retirar os brinquedos de dentro da pedra de gelo? Que relações podem fazer em relação à temperatura e ao estado sólido da água? Que descobertas maravilhosas podem acontecer nessa exploração! Essas são algumas possibilidades de descobertas que as crianças constroem na investigação e brincadeiras cotidianas.

Vamos aprofundar sobre essas intencionalidades?

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Oportunizar que expliquem o efeito e a transformação da forma, velocidade, peso e volume de objetos, agindo sobre eles.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ EIO3ET02 Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
- ❑ RO.EIO3TS02.d.02 Explorar as formas dos objetos percebendo suas características.
- ❑ RO.EIO3CG01.d.08 Discriminar e nomear as percepções ao experimentar diferentes sensações proporcionadas pelos órgãos dos sentidos.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Propiciar a experiência às crianças.
- ❑ Fomentar as discussões acerca das possibilidades de resolução do problema.
- ❑ Instigar as crianças a resolverem o problema, fornecendo instrumentos para ampliar as possibilidades.

Possibilidades de observação.

- Observar e registrar as descobertas das crianças.
- Quais estratégias utilizam para resolver o problema.
- Quais objetos buscam para auxiliar.
- O que lhes impulsiona a buscar estratégias para resolver o problema manifesto.
- Como se comunicam durante a experiência.

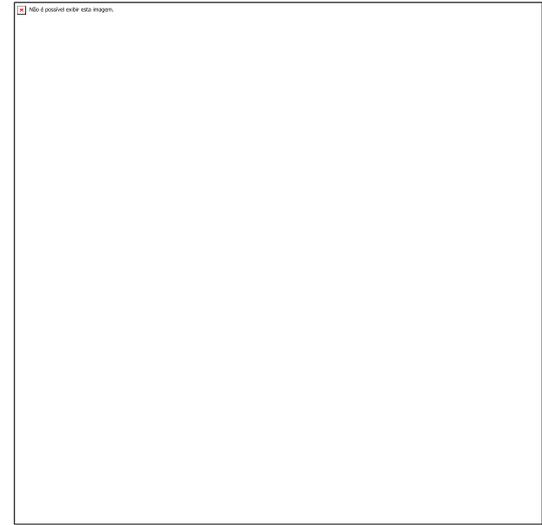
Possibilidades de perguntas guias de observação.

- Como as crianças reagem diante do objeto da investigação?
- Quais são suas indagações?
- Elas se arriscam a buscar soluções para resolver o problema manifesto?
- Que estratégias buscam?
- Que materiais agregam à necessidade de resolver um problema de ordem física?

....as instituições precisam promover experiências nas quais as crianças possam ter oportunidades de ampliar seus conhecimentos do mundo físico, natural e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. RCRO



Missão Espaço



Fonte: EMEIEF Dr. Tancredo de Almeida Neves - Porto Velho\RO

Observamos nas imagens que foi proporcionado às crianças um telescópio para observação do espaço, introduzindo-as ao saber científico. Puderam examinar o céu e, a partir daí, começam a elaborar hipóteses sobre o que perceberam durante a observação. Perguntas como "Por que o sol não cai do céu? ", "Para onde ele vai durante a noite?" e "Por que a lua às vezes aparece de dia?" Permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos.

A professora, na roda de conversa, incentiva as crianças a relatarem sobre a experiência, mostrando alguns elementos do espaço, realizando intervenções para ajudá-las a validar suas hipóteses, explicitando seus entendimentos e saberes por meio de comentários, questionamentos e diálogos com seus pares e adultos etc.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Organizar e mediar observação de fenômenos e elementos da natureza presentes no dia-a-dia e o reconhecimento de algumas características do clima: calor, chuva, claro/escuro, quente/frio.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- RO.EI03ET04.d.07 Elaborar hipóteses explicativas acerca de fenômenos observados e vividos.
- RO.EI03ET04.d.011 Fazer registros espontâneos sobre as observações realizadas em momentos de manipulação para organizar suas hipóteses.
- RO.EI03ET05.d.02 Agrupar objetos e/ou figuras a partir de observações, manuseios e comparações sobre suas propriedades.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- Organizar e mediar a observação do sol e da lua.
- Organizar os espaços, materiais e instrumentos para a investigação.
- Construir suas perguntas guias de observação.
- Observar as crianças em suas interações e descobertas.

Possibilidades de observação.

- Reação da criança durante a investigação.
- Os comentários que fazem umas com as outras, sua interação;
- O interesse em continuar a investigação;

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- Como reage ao visualizar o sol e a lua?
- Como faz o relato da experiência descrevendo com detalhes?
- Elabora hipóteses explicativas?
- A curiosidade aumentou?
- ficou satisfeita com o que viu?
- Faz relações e comparações?

É importante que a criança realize o registro após o relato da experiência e que o professor instigue a querer saber mais!



Das Experiências Estéticas



Observa-se que a professora propôs às crianças vivências estéticas com elementos naturais. Observamos que elas se envolvem na proposta, sentindo as texturas, as cores e até as formas das sementes. Elas começam experimentando e fazendo pequenos movimentos com os dedos. Depois, começam a misturar. As crianças têm necessidade de explorar mais. Então, o próximo passo é usar a mão inteira explorando várias possibilidades de sensações.

As crianças neste ato de experimentação sensível à representação de suas emoções e imaginação vão conhecendo mais sobre si mesmas nos sentimentos prazerosos que a experiência lhes proporcionam.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência traços, sons, cores e formas.

Organizar e oportunizar a expressão de sensações conforme exploram objetos ou materiais com texturas diversas.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ RO.EI02TS02.d.06 Experimentar em suas produções tintas naturais e materiais típicos da região como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores etc.
- ❑ RO.EI02EO04.4 Interagir com outras crianças estabelecendo relações de trocas de materiais e espaços.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Organizar os espaços e materiais para a experimentação.
- ❑ Pensar e organizar grupos de crianças conforme o espaço e materiais para exploração.
- ❑ Criar perguntas guias de observação.
- ❑ Registrar a vivência das crianças.

Possibilidades de observação.

- ❑ Expressões demonstradas pelas crianças durante a exploração.
- ❑ Envolvimento do corpo, das mãos no manuseio e interação com os materiais.
- ❑ Produções que elaboram com o material.
- ❑ Diálogos que desenvolvem durante a exploração.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- ❑ Como as crianças reagem diante da organização da mesa com os materiais para exploração?
- ❑ Como se envolvem no processo de exploração e produção com os materiais?
- ❑ Quais são os movimentos que realizam e as formas que constroem com os materiais?
- ❑ Como utilizam os diferentes elementos em suas produções?

...as crianças precisam ser encorajadas a se expressar pelas linguagens da arte, rompendo com pinturas de desenhos prontos e estereotipados... RCRO



As Arquiteturas da Infância



Fonte: Ateliê Carambola

O material não estruturado permite várias experimentações das crianças. Observemos a exploração acima dos materiais não estruturados, como as crianças os utilizam para criar arquiteturas. Podemos observar que as crianças criam várias estratégias em uma construção que se reinventa a cada instante, o que à primeira observação pode ser simples, mas pensemos nas resoluções de problemas que podem ter feito para colocar uma madeira maior sobre uma menor, em como equilibrar as madeiras para dar vida às suas ideias, escolher o material certo para

interligar as distâncias. Pensaram sobre as possibilidades dos pesos entre uma peça e outra e como isto influenciou na construção ao perceberem que o mais pesado fez com que tombasse.

Essa proposta provocou várias experimentações e construção de hipóteses sobre as propriedades da madeira, seus formatos, tamanhos e pesos.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Possibilitar a exploração de objetos de diferentes formatos e tamanhos e que utilizem o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade. Por exemplo: empilhar objetos do menor para o maior e vice e versa.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar, e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- RO.EI02ET05.d.02 Usar seus conhecimentos sobre os atributos de diferentes objetos para selecioná-los segundo suas intenções.
- RO.EI02TS02.d.04 Experimentar diversas possibilidades de representação visual bidimensionais e tridimensionais.
- RO.EI02CG05.d.01 Conhecer e explorar novos objetos, seus usos ou funções.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- Organizar o espaço, disponibilizando os materiais de forma esteticamente organizada e convidativa, favorecendo as explorações e construções das crianças.
- Propiciar a interação das crianças entre si para as suas construções.

Possibilidades de observação.

- ❑ Escuta aos diálogos das crianças durante suas explorações e produções.
- ❑ Produções das crianças e seus critérios para utilização dos materiais.
- ❑ Experimentações das possibilidades de utilização dos materiais

Possibilidades de perguntas guias de observação.

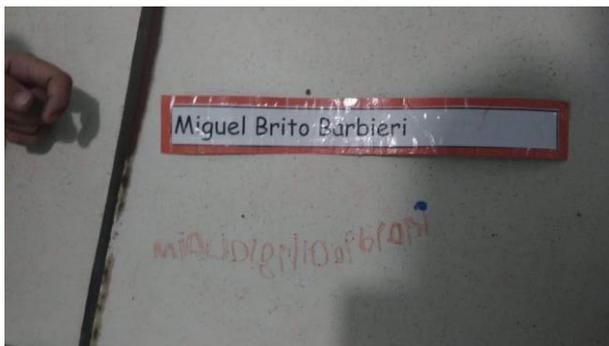
- ❑ Como as crianças reagem diante da organização dos materiais nos espaços?
- ❑ Como se envolvem no processo de exploração e construção com os materiais?
- ❑ Quais são suas indagações sobre as possibilidades de utilização das peças a partir de suas características de peso, tamanho ou forma?
- ❑ Como utilizam os diferentes elementos em suas produções?
- ❑ Quais os principais desafios diante das construções e como resolvem os problemas que surgem?

As crianças precisam ter oportunidade de conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais, regionais e universais, no cotidiano da instituição, possibilitando a *apreciação, a reflexão e a criação.*
RCRO



Crianças pesquisando na Biblioteca Municipal CMEI Miriam Trajano Lopes - Ji-Paraná/RO

Meu nome, seu nome!



CMEI Pedro Gonçalves - Ji-Paraná/RO.

No dia a dia as crianças são sempre convidadas a registrar suas experiências em forma de desenhos ou escritas espontâneas, registrando o seu nome como forma de construção de identidade e identificando suas produções.

Com plaqueta em mãos e vasto espaço para fazer seus traçados, produzem suas escritas, percebendo que escrever no chão é diferente do que escrever no papel. O chão apresenta ondulações que faz a canetinha fazer algumas curvas.

A criança, ao iniciar a exploração e registro do seu nome, geralmente usa como referência a plaqueta, que a auxilia perceber as letras que o compõem, assim como o conhecimento sobre elas, e neste processo observa cada letra, fazendo comparações entre sua própria escrita e a escrita da plaqueta. Essas explorações favorecem cada vez mais a curiosidade das crianças com o vasto mundo da escrita.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Possibilitar que imitem comportamentos de escritor ao escrever não convencionalmente recados e identificação da escrita do nome próprio em listas e objetos.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

- ❑ RO.EI03EF06.3 Produzir escritas espontâneas em práticas cotidianas quando se fizer necessário.
- ❑ RO.EI03EF06.d.04 Registrar e reconhecer seu nome, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.
- ❑ RO.EI03EO03.d.01 Desenvolver a habilidade de trabalhar e conviver em grupo.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

- ❑ Oferecer o recurso necessário para que as crianças interajam com a cultura escrita.
- ❑ Favorecer situações significativas e de função social para as escritas espontâneas.
- ❑ Valorizar as produções escritas das crianças, considerando suas hipóteses.

Possibilidades de observação.

- Em que as crianças se apoiam para escrever?
- Quais hipóteses levantam durante a escrita?
- O que conversam enquanto escrevem?
- Quais referências usam para sua escrita?
- Distingue letras de números?
- Conhecem a direção da escrita?

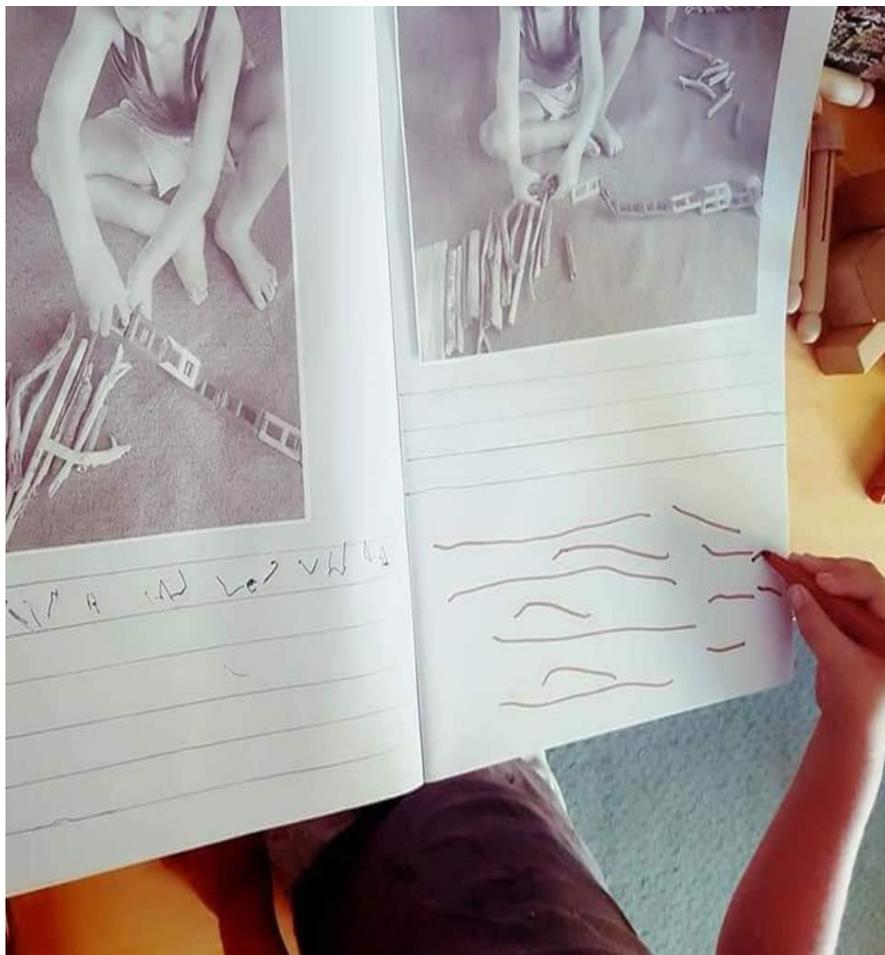
Possibilidades de perguntas guias de observação.

- Como reagem diante da necessidade de registro?
- Buscam alguma referência gráfica para criar escritas espontâneas?
- Identificam seu nome escrito?

Uma importante base significativa para que a criança passe a refletir sobre a construção da língua escrita é o próprio nome, identificando-o como caráter de individualidade e interação social.



Nossas Legendas



Ao analisarmos esta imagem, percebemos a riqueza desse momento proporcionado à criança. Apresenta revisitação a uma experiência vivida, que permite novas significações, ao mesmo tempo que a criança é convidada a registrar espontaneamente fazendo sua legenda.

Experiências como essa são importantes para as crianças construírem gradativamente suas hipóteses e sentidos sobre a escrita.

Sugestão de intencionalidade educativa do campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no entrelaçamento entre os campos de experiências.

Possibilidades de ações dos professores e professoras.

Possibilitar que imitem comportamentos de escritor ao escrever não convencionalmente.

Conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

- ❑ RO.EI03CG05.d.05 Manusear diferentes riscadores em suportes diversos para perceber suas diferenças e registrar suas ideias.
- ❑ RO.EI03TS02.d.11 Ampliar as possibilidades de conhecer e representar o mundo, bem como sua própria experiência.
- ❑ EI03EF01 Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- ❑ RO.EI03EF01.3 Apropriar-se gradativamente dos aspectos gráficos da escrita.

- ❑ Analisar a produção da criança para possibilitar o planejamento das próximas intervenções.
- ❑ Apreciar a produção escrita das suas idéias e hipóteses.
- ❑ Organizar o espaço para a revisitação e produção escrita da criança.
- ❑ Observar a criança durante a revisitação, realizando intervenções com o intuito do avanço no seu desenvolvimento.

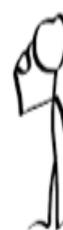
Possibilidades de observação.

- O espaço organizado favorece a criança durante o desenvolvimento da atividade?
- Como realiza a escrita das hipóteses?
- As expressões da criança durante a realização da atividade.
- O manuseio dos riscadores e dos papéis durante o registro.

Possibilidades de perguntas guias de observação.

- O que a criança lembra olhando a imagem proposta?
- Elabora hipóteses para a escrita?
- Que lembranças a revisitação causará?

Propor às crianças a revisitação das experiências vividas é uma rica fonte de descoberta de si e do outro, valorizando suas produções.



Organizando o Espaço, Materiais e Tempo para as Crianças Pequenas

Nessa faixa etária as crianças se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares momentos destinados às atividades que envolvem todo o grupo. Elas ainda necessitam de espaços que possibilitem movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhas e trabalhar em pequenos ou em grandes grupos (hORN, p.47,2017).

As crianças pequenas ainda necessitam da mesma organização de espaços e materiais que são oferecidos às crianças bem pequenas. Porém, nesta faixa etária, as crianças precisam de propostas mais desafiadoras, atendendo seus interesses de investigação cotidiana, interação e de brincadeira.



Fonte: Escola Bakhita



Fonte: internet

O Tempo

- ❑ Para brincar individualmente e coletivamente;
- ❑ Para interagir;
- ❑ Para higienizar-se;
- ❑ Para alimentar-se;
- ❑ Para explorar;
- ❑ Para pesquisar e investigar;
- ❑ Para construir, etc.

O tempo da criança de 4 e 5 anos é diferente das demais faixas etárias. Elas constroem hipóteses mais elaboradas sobre si e sobre o mundo.

O Espaço

O espaço da sala de referência deve ser organizado a partir dos interesses e necessidades das crianças pequenas de forma que possibilite livre locomoção, interação, investigação individual e em grupo e escolhas.

Assim, elencamos as possibilidades dos seguintes espaços:

- Espaço para jogo simbólico;
- Espaço para Construção;
- Espaço para expressões estéticas;
- Espaço para jogos dramáticos e música;
- Espaço para leitura e audição de histórias.

Ressaltamos que algumas instituições que têm seu espaço físico mais amplo podem organizar uma sala para as expressões estéticas, dramáticas e musicais.



Escola Stajium



Possibilidades de materiais para jogo simbólico

→ Utensílios de cozinha, cestos com frutas e legumes de cera, ferro de passar, vassoura, rodo, telefone, computador, bolsas e bijuterias, apetrechos para pentear, maleta de médico, caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda e outras ferramentas), espaços ambientados com características locais, entre outros.

Possibilidades de materiais para leitura e audição de livros

→ Livros infantis com histórias de diferentes gêneros, revistas em quadrinho, jornal, livros de receitas, revistas informativas.



Possibilidades de materiais para construção

→ Materiais de construção, grandes blocos ocos, tacos e blocos de diferentes tamanhos, jogos de encaixar, material para empilhar, cubos de espuma e madeira, caixas grandes e pequenas, canos de pvc, troncos de madeira, funil, cones, bobe de cabelo, entre outros.

Possibilidades de materiais para jogos dramáticos e experiências sonoras

→ Instrumentos musicais convencionais e não convencionais, microfone, máscaras, fantasias, etc.

Assim, 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 desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.



Possibilidades de materiais para expressões estéticas

- ❑ Papéis de diferentes formas, tamanhos e texturas;
- ❑ Tintas (guache, tinta para tecido, aquarela, tintas caseiras, várias melecas, tintas naturais, etc.);
- ❑ Pincéis convencionais e não convencionais (gravetos, galhos, esponjas, seringas, garrafas, folhas, barbante, canudos, etc.);
- ❑ Lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, lápis grafite, etc.;
- ❑ suportes (madeira, papel, telas, tecidos, jornal, parede, chão, etc.);
- ❑ Colas (branca, colorida, com glitter).

Possibilidades de materiais para investigar

→ Lupas, réguas, trena, fita métrica, prancheta, prumo, medidores, tabela de alfabeto, tabela numérica, mesa de experimentação, tubos de ensaio, bacias, baldes, potes variados, microscópio, tubete, lupa, binóculo, termômetro, lanterna, entre outros.



Carlene's Cubbyhouse Family Day Care

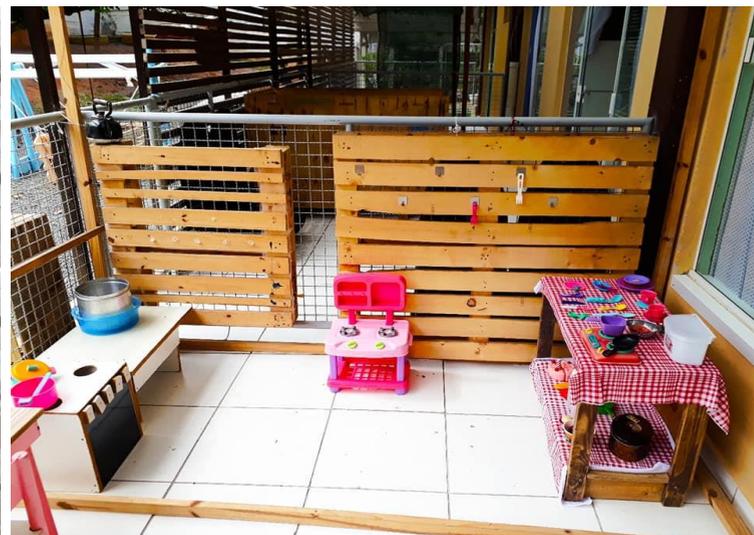


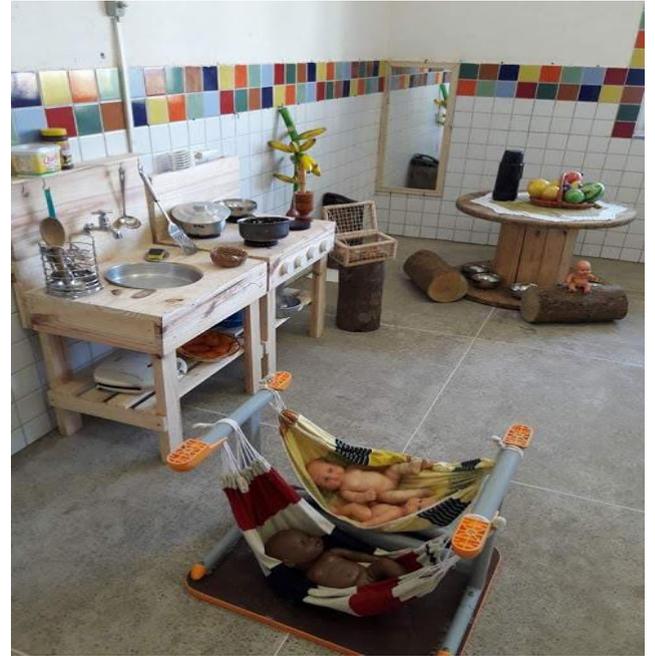
Inspirados em Reggio Emilia



escola Bakhita

Possibilidades de Organização do Espaço da Sala de Referência





Recomendações

Recomenda-se que este Caderno de Orientações Pedagógicas seja utilizado na **reflexão** da práxis de professores e professoras, a fim de implementar **práticas pedagógicas** para as crianças alinhadas ao Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalta-se a importância da **formação continuada** de professores e professoras em serviço para revisitação e **ressignificação das concepções** de Educação Infantil, convergentes com os documentos normativos, em busca de efetivar uma educação que garanta todos os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** das crianças de Rondônia.

Para isso, torna-se necessário:

- ❑ Reorganização dos berçários rondonienses para possibilitar a movimentação segura, a interação entre bebês, com adultos, objetos e brinquedos;
- ❑ Reorganização das espaços e materiais convergentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- ❑ Reorganização da rotina sem tempo de espera e que atenda ao protagonismo infantil;
- ❑ Implementação de práticas de investigação com crianças;
- ❑ Reorganização da avaliação para a primeira infância;
- ❑ Foco nas intencionalidades educativas para o protagonismo infantil;
- ❑ Projeção de intencionalidades com a participação das crianças, acolhendo suas necessidades e interesses;
- ❑ Ressignificação da vida cotidiana das crianças na instituição educacional;
- ❑ Possibilidades para que as crianças vivam experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento;
- ❑ Educadores ativos nas vivências com as crianças;
- ❑ Protagonismo das crianças e educadores;
- ❑ Ações construídas na coletividade para a reorganização da instituição educativa.

Agradecimentos

COLABORADORES

SEMED Ariquemes

CMEIs Sonho de Criança, Criança Feliz, Arikem e Madre Tereza de Calcutá

SEMED Ji-Paraná

CMEIs: Profª Mirian Trajano Lopes, Primavera, Pedro Gonçalves, Nosso Lar, Felipe Anselmo Abreu de Souza e Centro Educacional Grilo Falante

SEMED Porto Velho

EMEIEF Dr. Tancredo de Almeida Neves



Para saber mais...

Sites e páginas

<https://reggiochildrenfoundation.org/attivita/fare-scuola/>

<https://www.reggiochildren.it/atelier/>

<https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/abordagem-pikler-educacao-infantil/>

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/>

<https://www.escolaateliercarambola.com.br/>

<http://escolacasaamarela.com/>

<https://www.graodechao.com.br/>

<https://tempodecreche.com.br/>

https://www.facebook.com/carlenescubbyhouse/?epa=SEARCH_BOX

<https://www.facebook.com/mapainfanciabrasileira/>

https://www.facebook.com/groups/315318389267593/?epa=SEARCH_BOX

X

<https://www.pedagogiasubjetividade.com/>

<https://www.escoladavila.com.br/>

<http://paralapraca.org.br/>

<http://liberdadeparaosbebes.com.br/>

<https://territoriodobrincar.com.br/>

<https://criancaenatureza.org.br/>

<https://lunetas.com.br/>

<https://www.obeci.org>

<https://avisala.org.br/>

<https://ocomecodavida.com.br/>

https://www.facebook.com/escolastagium/?epa=SEARCH_BOX

https://www.facebook.com/escolabakhita/?epa=SEARCH_BOX

https://www.facebook.com/escolabakhita/?epa=SEARCH_BOX

https://www.facebook.com/escolabakhita/?epa=SEARCH_BOX

Livros



Referências

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: a experiência de Reggio Emilia em transformação/organizadores, Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. Tradução: Marcelo de Abreu. Revisão técnica; Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

ARQUITETURAS FANTÁSTICAS: ideias, teorias e narrativas de crianças de 2 e 3 anos\Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil – São Paulo: Unic Gráfica e editora, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARDANCA, Ângeles Abelheira. BARDANCA, Isabel Abelheira. Os fios da infância. tradução Tais Romero. São Paulo: Phorte, 2018.

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

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular. –Brasília: MEC,SEB, 2017.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BEM VINDO MUNDO!: Criança, cultura e formação de educadores. Organizadoras: Silvia Pereira de Carvalho, Adriana Klisys, Silvana Augusto. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CONEXÕES: A poética das crianças de 0 a 3 anos e a Arte Contemporânea.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. Bem-vindo, Mundo! Criança, Cultura e Formação de Educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. Organização: Maria Isabel Amando de Barros. Rio de Janeiro, março de 2018.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. Editora: Paz e Terra, 1983.

GODSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução: Marlon Xavier. - 2 ed. - Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella;

FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999, p. 145-158

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas - A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Editora: ARTMED, 2009.

_____. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Mario da Graça. FOCHI, Paulo Sergio. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. VI Simpósio do curso de formação de docentes - normal em nível médio conteúdo, 2012.

EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS. Disponível em: <http://escolabakhita.com.br/site>>. Acesso em 10\03\2020.

AS QUATRO DIMENSÕES DA ABORDAGEM PIKLERIANA E SUA RELAÇÃO DINÂMICA. Disponível em: <http://liberdadeparaosbebes.com.br>>. Acesso em: 09\03\2020.

CONHEÇA A ABORDAGEM PIKLER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/abordagem-pikler-educacao-infantil>>. Acesso em: 09\03\2020.

FRAGMENTOS DE UM PROCESSO DOCUMENTAL. Disponível em: <https://www.escolaateliocarambola.com.br/blog>>. Acesso em 10\03\2020.

PLANEJAMENTO NO OBECI. Disponível em: <https://www.obeci.org/>>. Acesso em 07\03\2020.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. DISPONÍVEL EM: https://percursoformativobncc.org.br/downloads/int/percurso_formativo_INT_interativo.pdf>. Acesso em 08\03\2020.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. Bem-vindo, Mundo! Criança, Cultura e Formação de Educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formosinho, Júlia Oliveira. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre. Ed. Penso 2013.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Jorge Larrosa Bondía 22Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n° 19.

MEC. Campos de experiências :efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação ; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo : Fundação Santillana, 2018.

MICARELLO, Hilda. Avaliação a transições na educação infantil. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA - Formosinho, Júlia. PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

PINAZZA, Mônica Apezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

Reggio Emilia em transformação; tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7ª. Edição. Rio de Janeiro\São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RONDÔNIA. Referencial Curricular de Rondônia. Porto Velho, 2018.

SARMENTO, M.J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SHORES, Elizabeth e Cathy Grace; Trad. Ronaldo Cataldo Costa. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre – Artmed, 2001.

UNICEF. *Brincadeira de criança Brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas*. s\ano.

ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ReggioChildren*; tradução: Thaís Helena Bonini. 1º Ed.-São Paulo: Phorte, 2014.