

ORGANIZADORAS:

Patrícia Diaz

Tereza Perez

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e formação docente na Educação Infantil

Obra de apoio pedagógico

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.  
PNLD 2026 Educação Infantil - Categoria 2  
Código da obra:  
**0243 P26 01 03 000 003**



## ORGANIZADORAS:

### Patrícia Diaz

Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Diretora executiva da Roda Educativa, atua com a supervisão de projetos com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas na formação de professores e coordenadores pedagógicos.

Diretora da rede LEQT (Leitura e Escrita de Qualidade para Todos).

Integrante do grupo de pesquisa ECCo (Escola, Currículo e Conhecimento) da Faculdade de Educação da USP e do colegiado do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro.

### Tereza Perez

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora de educadores em redes públicas. Coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – MEC e coautora de diversas publicações voltadas para o apoio à prática educativa.

Cofundadora e atualmente presidente da Roda Educativa, organização social que promove o desenvolvimento profissional de educadores e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e formação docente na Educação Infantil

Obra de apoio pedagógico

1ª edição  
São Paulo, 2024



## Elaboração de originais:

### Beatriz Telles

Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Psicopedagogia da 1ª Infância e Magistério da Pré-Escola pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (SP). Especialista em Alfabetização pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (SP). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Notre Dame (RJ). Trabalhou na Roda Educativa, atuando como coordenadora de formadores e como formadora em redes públicas de ensino. Professora aposentada e assessora pedagógica na produção de materiais pedagógicos

### Debora Perillo Samori

Mestra em Educação, na área de concentração: Educação – Opção: Sociologia da Educação, pela Universidade de São Paulo. Especialista em Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da língua portuguesa e educação infantil por meio de parcerias público-privadas.

### Gisele Goller

Mestra em Educação: História, Política, Sociedade e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora pedagógica na Roda Educativa, desenvolvendo atividades de formação de professores, gestores educacionais e escolares, além da produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

**Edição de texto:** Gabriel Rath Kolyniak, Patrícia Capano Sanchez, Ab Aeterno (Bianca Hauser e Camile Mendrot), Jurema Aprile

**Assistência editorial:** Patrícia Santana Tengan, William Magalhães

**Consultoria técnica:** Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

**Gerência de planejamento editorial e revisão:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima

**Revisão:** Nair H. Kayo

**Gerência de design, produção gráfica e digital:** Patricia Costa

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin

**Capa:** Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin

*Ilustração:* © kjpargeter/FreePik

**Coordenação de produção gráfica:** Aderson Oliveira

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho

**Edição de arte:** Dayane Santiago

**Editoração eletrônica:** Select Editoração

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes, Sônia Oddi

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas pedagógicas e formação docente na educação infantil / organizadoras Patrícia Diaz, Tereza Perez. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

Obra de apoio pedagógico.  
Bibliografia.  
ISBN 978-85-16-14171-4

1. Educação infantil 2. Prática pedagógica  
3. Professores - Formação I. Diaz, Patricia.  
II. Perez, Tereza.

24-224667

CDD-372.21

### Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação infantil 372.21

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Quarta Parada  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Canal de atendimento: 0303 663 3762  
2024

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

## Agradecimentos

Na construção desta obra tivemos a oportunidade de refletir e aprofundar referenciais teóricos e práticos, para que possamos, juntos, construir uma Educação Infantil com mais qualidade.

Para isso, agradecemos à cooperação e construção coletiva da equipe pedagógica envolvida e aos educadores das diversas regiões brasileiras em que a equipe atuou, especialmente às redes municipais de Sena Madureira (AC); Benevides e Paragominas (PA); Iranduba e Presidente Figueiredo (AM); Atalaia (AL); Ceará Mirim (RN); Ilhéus (BA); Paulista (PE); Santa Rita e Vitória do Mearim (MA); São Cristóvão (SE); São Raimundo Nonato (PI); Anápolis (GO); Sinop (MT); Venda Nova do Imigrante e Viana (ES); Catas Altas, Congonhas, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo (MG); Casimiro de Abreu e Teresópolis (RJ); Apiaí, Ferraz de Vasconcelos, Itapeçerica da Serra, Itararé, Itatinga (SP); Lapa (PR); Balneário Camboriú e São Bento do Sul (SC).

# Sumário

Prefácio .....	8
Introdução .....	9

## **CAPÍTULO 1**

### **Concepção de criança: um novo olhar para os pequeninos..... 12**

O que dizem os estudiosos da infância?.....	15
Que visão de criança orienta as práticas da Educação Infantil?...	16
O protagonismo das crianças na brincadeira .....	18
A escuta dos professores .....	21
A relação com a família .....	22
Finalizando a conversa.....	22

## **CAPÍTULO 2**

### **Os campos de experiências na prática: a articulação entre os saberes e as experiências das crianças..... 24**

Mas como se faz isso na prática? .....	26
Um caso exemplar .....	26
Campos de experiências.....	27
Os objetivos de aprendizagem .....	30

Práticas com crianças de 0 a 2 anos e 11 meses .....	31
Campo de experiências O eu, o outro e o nós .....	31
A chegada dos bebês à creche .....	31
Hora de arrumar a cama .....	36
Práticas com a linguagem verbal .....	40
Hora da leitura .....	41
Campo de experiências Traços, sons, cores e formas .....	44
Práticas com a exploração plástica.....	44
Sequência de misturas I .....	45
Sequência de misturas II.....	49
Práticas com exploração de sons.....	53
Sequência com materiais que produzem sons.....	54
Práticas com crianças de 3 a 5 anos .....	57
Campo de experiências Corpo, gestos e movimentos.....	57
Brincadeira de faz de conta.....	58
Campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações .....	61
Experimentações com o mundo físico e natural.....	61
Luz e sombra .....	62
Sombras em movimento.....	65
Bolhas de sabão .....	68

Explorações sobre o conhecimento matemático.....	73
Jogo de boliche .....	74
Batalha de dados.....	77
Campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação ...	81
Leitura pelo professor.....	82
Campo de experiências Traços, sons, cores e formas .....	85
Desenhos com giz de lousa e papéis coloridos.....	86
Campo de experiências Corpo, gestos e movimentos.....	90
Brincadeira com cordas e pneus.....	91
Continuidade da proposta .....	93
Finalizando a conversa.....	95

### **CAPÍTULO 3**

## **A escola como espaço de formação e de desenvolvimento profissional ..... 96**

Como criar contextos formativos para dar visibilidade à competência das crianças e à forma como elas aprendem? ...	100
Encontro de formação entre a coordenadora da Secretaria de Educação, supervisoras e professores de Educação Infantil.....	101
Como aprimorar a observação como instrumento para avaliação e continuidade das propostas? .....	109
Reunião de supervisão da prática entre coordenadora pedagógica e professores da escola.....	109

Planejamento e documentação: até onde podemos ir? .....	114
Reunião da coordenadora pedagógica com professores (horário de trabalho pedagógico coletivo).....	115
Como lidar com as boas práticas e experiências e como fazê-las circular entre os professores? .....	120
Reunião da coordenadora pedagógica com professores (HTPC) .....	121
Como apoiar o professor no caso de uma prática com equívocos? .....	125
Encontro de formação entre coordenadora pedagógica e professora .....	126
Encontro de formação entre coordenadora pedagógica, diretor e professores de crianças de 3 a 5 anos .....	129
Como ampliar a relação entre a escola e a família? .....	134
Reunião entre professores da creche, diretor e coordenadora pedagógica .....	135
Reunião entre coordenadora pedagógica e diretora de creche .....	137
Finalizando a conversa.....	139
<b>Considerações finais .....</b>	<b>140</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>142</b>

Apresentar uma visão sobre um livro é sempre um bom momento para se deixar levar por impressões, apostas e perspectivas. Elaborado pela equipe da Roda Educativa, *Práticas pedagógicas e formação docente na Educação Infantil* mostra que grandes passos estão sendo dados na construção de uma Educação Infantil brasileira que garanta a cada criança condições para aprender e se desenvolver.

Vivemos um momento de consolidar uma nova identidade às unidades de Educação Infantil. Seus profissionais, espalhados pelos municípios brasileiros, buscam formas de aperfeiçoar suas práticas e de obter reconhecimento pelo seu trabalho. Nesse sentido, a metodologia de formação adotada pela equipe da Roda Educativa é um excelente campo de troca de experiências e de construção de novos saberes. Muito aprendi com essa equipe no período de elaboração do livro.

Alguns pontos definem essa metodologia: ouvir as crianças nas situações retratadas, conversar com os professores sobre seus olhares e suas decisões e assegurar aos que exercem a função de coordenação pedagógica o domínio de metodologias de formação continuada. Para tanto, é preciso ter uma visão clara da criança e do processo ensino-aprendizagem, da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, das possibilidades de mediar o cotidiano dos pequenos. Fundamental nesse processo é a atenção interessada nas ações de todos os profissionais envolvidos.

Convido a todos a aproveitar muito a leitura, conhecer protagonistas de eventos formativos e pensar como novas atitudes profissionais na educação e no cuidado de crianças em instituições de Educação Infantil podem garantir acolhimento, estimulação e autonomia às crianças.

*Zilma de Moraes Ramos de Oliveira\**

\* Consultora técnica desta obra, Zilma é mestre em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, além de professora associada aposentada do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. É coordenadora do curso de pós-graduação em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo e foi consultora da Divisão de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2006-2012). Zilma também é autora de livros nas áreas de Psicologia da Educação, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas e Orientação Curricular.

# Introdução

## Caros professores e coordenadores pedagógicos,

Este livro busca estabelecer um diálogo com vocês, profissionais que atuam ou venham a atuar em escolas de Educação Infantil no Brasil. O objetivo é apoiá-los no aprimoramento das práticas realizadas com crianças de 0 a 5 anos.

Optamos por escrevê-lo com uma abordagem formativa baseada na longa experiência das organizadoras e elaboradoras na Educação Infantil como professoras, coordenadoras pedagógicas e em programas de formação continuada que a Roda Educativa<sup>1</sup> realiza em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. Mobilizou-nos o desejo de potencializar o trabalho que temos realizado por meio de encontros de formação presenciais, como contribuição ao movimento pela **consolidação de uma Educação Infantil que favoreça o desenvolvimento integral das crianças**.

Os relatos apresentados nesta obra foram elaborados com base na ampla experiência acumulada pelas formadoras da Roda Educativa ao longo de mais de 25 anos de atuação em processos de formação continuada em diferentes municípios do país. Embora sejam inspirados em situações reais observadas no cotidiano das escolas e nos desafios enfrentados por educadores, trata-se de narrativas ficcionalizadas, construídas como *cases* pedagógicos. Essa opção permite preservar identidades e contextos específicos, ao mesmo tempo que potencializa o caráter formativo da obra, oferecendo situações-problema que representam, de maneira verossímil, aspectos recorrentes do trabalho docente e colaboram para a reflexão e o desenvolvimento profissional dos leitores.

Nas ações de formação que realizamos, sempre nos encanta o desejo que os professores demonstram de aprimorar sua prática. O empenho fica evidente, principalmente, na maneira como seus olhos brilham quando relatam a forma inteligente com que as crianças interagem em contextos que favorecem seu protagonismo. Sabemos, no entanto, que as dificuldades com as quais muitos de vocês deparam no dia a dia podem provocar desânimo: parco reconhecimento que não condiz com a grandeza de sua função, infraestrutura aquém da desejada, falta de apoio, sensação de isolamento, entre outros.

Assim como os professores, os coordenadores pedagógicos enfrentam uma série de dificuldades que comprometem sua atuação como formadores: falta de tempo e de conhecimento, demandas burocráticas e/ou disciplinares etc. Esses profissionais (Placco *et al.*, 2011), bombardeados por outras atribuições, não conseguem priorizar a formação dos professores em seu trabalho cotidiano.

<sup>1</sup> A Roda Educativa é uma Organização da Sociedade Civil (OSC), existente desde 1997, formada por educadoras e profissionais de diversas áreas que acreditam no potencial da escola pública e que, alinhado a isso, trabalha pela melhoria das condições de aprendizagem da rede pública de ensino. A Roda tem o compromisso de contribuir para uma educação pública democrática, transformadora, antirracista e inclusiva e, para isso, realiza formação continuada para profissionais da educação – diretores, coordenadores pedagógicos e professores –, e para equipes das Secretarias de Educação. Além disso, dedica-se a projetos de mobilização social pela educação, pesquisas e publicações para subsidiar boas práticas educativas e a implementação das políticas públicas nas escolas.

Sabemos que as dificuldades são muitas, e a luta por melhores condições de trabalho precisa continuar para ampliar a qualificação dos professores, atendendo ao seu **compromisso profissional de garantir o direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento adequados**.

Como Paulo Freire (1996, p. 88) cita, acreditamos que “Mudar é difícil, mas é possível”. Para isso, os contextos formativos devem favorecer o desejo de mudar, saber mais, pensar sobre a própria prática. Este livro tem como propósito, justamente, apoiar a reflexão sobre as práticas dos professores e coordenadores pedagógicos na **busca de uma nova forma de pensar e fazer a Educação Infantil**.

Trazemos como referência central para as reflexões aqui propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, as Diretrizes apresentam uma série de princípios para orientar as práticas oferecidas por instituições educativas que atendem crianças de 0 a 5 anos. Temos observado a necessidade de, com os profissionais, **traduzir esses princípios em práticas** com as crianças. Desafio que esta publicação pretende apoiar.

O fio condutor do livro é a **concepção de criança competente** e potente, capaz de construir um sentido pessoal para o mundo que investiga, com muita curiosidade. A obra também é inteiramente guiada pelo conceito da **Educação Integral**, que acata o direito de todas as crianças de se desenvolver em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural), e, para isso, apresenta oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Além disso, considera a escola de portas abertas para a comunidade, interagindo com as culturas do território e considerando a intersetorialidade como rede de proteção e educação para as crianças.

O primeiro capítulo discute a concepção de criança por meio da análise de falas e ações expressas pelos pequenos – verdadeiras “pérolas” ditas e/ou feitas por eles – em diferentes realidades brasileiras. A partir dessa análise, provocamos reflexões sobre a competência das crianças de 0 a 5 anos, sua capacidade de conhecer o mundo, estabelecer relações, comunicar-se, aprender e expressar seus sentimentos e desejos. Damos visibilidade à escuta interessada do educador ao interpretar o que as crianças comunicam e à importância da parceria com as famílias. Fundamentamos nosso olhar com pesquisas atuais que corroboram a **incrível capacidade de aprendizagem dos pequenos** e problematizamos algumas práticas das instituições coletivas de Educação Infantil. Para isso, fazemos uma breve retrospectiva histórica que explica e localiza o descompasso ainda existente entre o que já se sabe sobre as crianças e as práticas escolares que não consideram esse conhecimento.

O segundo capítulo trata da articulação possível entre a concepção de criança, as práticas propostas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio de exemplos de boas práticas de diferentes regiões do Brasil, com contextos que favorecem as interações e o protagonismo das crianças. As práticas relatadas tratam de diversos campos de experiências que devem constituir a rotina dos pequenos nas unidades de Educação Infantil. Cada relato é acompanhado de uma análise que favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas, com **foco nas ações das crianças e nas intencionalidades que orientam as ações dos professores e auxiliares**. Ilustrações foram introduzidas para apoiar a interpretação de como os ambientes relatados estão organizados. Após o texto introdutório, que discorre sobre alguns dos conceitos que fundamentam essas práticas, o capítulo é subdividido em dois blocos: o primeiro trata das práticas com crianças de 0 a 2 anos; e o segundo, das práticas com crianças de 3 a 5 anos.

O terceiro capítulo analisa a documentação produzida pelos professores durante as práticas tratadas no capítulo anterior, ressaltando **contextos formativos**. Os relatos são introduzidos por seis perguntas que traduzem necessidades formativas observadas na prática de professores. São compostos de diálogos entre professores, coordenador pedagógico e, em alguns casos, o gestor escolar, refletindo sobre determinada prática para, por exemplo, avaliar e planejar a continuidade do trabalho com as crianças. Nesses contextos formativos, são retomados valores, princípios e concepções para embasar as reflexões e a tomada de decisões.

As considerações finais às ideias principais do livro apontam alguns dos **desafios** da Educação Infantil que precisam ser considerados pelos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 5 anos.

Finalmente, gostaríamos de compartilhar que o processo de produção deste livro nos ofereceu uma **oportunidade ímpar de reflexão crítica sobre a nossa própria prática de formação** e contribuiu para ressignificá-la. Trata-se também, portanto, de uma interpretação sobre o trabalho que a equipe de formadores da Roda Educativa realiza nas escolas públicas do país.

Não pretendemos que este livro seja utilizado como receita. Da mesma forma que sua produção favoreceu a reflexão sobre a nossa própria prática, nosso desejo é que ele sirva de **inspiração para o aprofundamento de reflexões** sobre a prática docente. Que seja lido, discutido e reconstruído pelos mais variados leitores e em diferentes contextos de formação, aprimorando os projetos de Educação Infantil existentes em nosso país, valorizando tudo de mais genuíno e verdadeiro da comunidade e da localidade onde se inserem.

Boa leitura!

# Concepção de criança: um novo olhar para os pequeninos



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Antes de falar sobre as crianças pequenas, vamos escutar o que elas dizem por meio de **diferentes linguagens**.

Frederico, um menino de 3 anos que frequenta a creche em São Paulo, está desenhando e escuta a professora Soraya comentar com a coordenadora que precisa pesquisar sobre os pinguins para dar continuidade a um projeto. Na mesma hora, o garoto sugere: “Pergunta pro computador da minha mãe”. Diante do olhar interrogativo das duas, ele explica: “O computador da minha mãe sabe tudo!”.

A professora Sandra, que trabalha numa escola municipal de Minas Gerais, convida as crianças da turma de 4 e 5 anos: “Vamos fazer uma



pintura em duplas?”. Rodrigo, que tem 5 anos e sofre de paralisia cerebral, sacode as pernas e os braços e dá um sorriso. “Vi que você ficou muito feliz, né, Rodrigo?”. As crianças se voltam para o colega e festejam com ele a proposta que vão realizar.

Em uma escola da zona rural em Pernambuco, as crianças de uma sala multisseriada brincam de vendinha utilizando embalagens organizadas em bancos, que funcionam como prateleiras. A professora Marileide nota que Claudivina e Mayara, de 3 e 4 anos, estão em um canto, cabisbaixas. David, de 6 anos, o “dono da venda”, se aproxima e explica, com um tom bravo: “Tive que expulsar as duas porque queriam comprar fiado! Hoje não tem!”. Depois de um tempo, as meninas pegam seus dinheirinhos de brinquedo e resolvem entrar na brincadeira, respeitando as regras impostas pelo “dono da venda”.

Em uma creche no Rio de Janeiro, Lucas, com apenas 7 meses de vida, consegue comunicar à professora Alessandra, com gargalhadas e choro, quando gosta de algo ou está incomodado. A professora acha uma graça a carinha de apaixonado que Lucas faz na hora em que sua mãe chega à creche para buscá-lo.

Na hora do parque de uma creche no Pará, Joyce, uma menina de 2 anos e 11 meses que tem Síndrome de Down, é sempre a primeira a sair. Ela adora a professora Janice, mas costuma balançar a cabeça e dizer “não” sempre que ela tenta ajudá-la na locomoção. Joyce gosta de ser independente, mesmo que isso signifique cair algumas vezes. O único apoio que a menina costuma aceitar são as mãos da colega Rayane, quando é convidada para brincar de mamãe e filhinha.

Todos os dias, Caio, de 8 meses, ajuda a educadora Jucileide a cuidar dos peixinhos do aquário em uma creche no interior do Espírito Santo. Ele e seus colegas de berçário dão comida, acendem a luz e chegam mais perto quando a educadora faz a limpeza. Com frequência, incluem os animais em suas brincadeiras, mostrando-lhes seus brinquedos. Um dia, Caio leva sua esponja em forma de peixe para mostrar aos colegas, e Jucileide comenta: “Que lindo, Caio, sua esponja é um peixe, igual ao Nemo do nosso aquário”. O bebê vai engatinhando até o aquário e encosta sua esponja no recipiente de vidro onde está o peixinho.

Numa creche em Goiás, Nicole, de 3 anos e 4 meses, questiona a professora Marlene: “Menino pode falar ‘traga’?”. A professora responde com outra pergunta: “Como assim, Nicole?”. A menina explica: “Ele não tem que falar ‘trago’ porque é menino?”. Marlene entendeu que Nicole se referia a uma conversa com Caíque, o auxiliar da sala, que está ajudando as crianças a guardar as cadernetas na mochila, e esclarece: “Ele pode falar ‘Nicole, por favor, me traga a sua mochila’ ou ‘Nicole, eu trago a mochila’”. Nicole conclui: “É que ele quer trazer, né? Caíque, me traga a minha mochila...”.

Numa roda de conversa de uma escola em um povoado quilombola do Maranhão, Rodney, de 5 anos, mostra, tristonho, o tesouro que guarda nas mãos: uma borboleta enorme e muito colorida, mas morta. A colega Francenilde pergunta: “Quem matou?”. Rodney responde: “Eu não fui! Acho que ela morreu morrida!”. Depois de esperar várias crianças se levantarem para lamentar a morte morrida da borboleta, o professor Edilson retoma: “Vocês lembram que pesquisamos que a lagarta vira uma borboleta como esta?”. Francisco entra na conversa: “É verdade, vira mesmo! Mas tem que ser aquela lagarta que não queima!”. Edilson provoca: “É a lagarta que queima, o que será que ela vira?”. Rodney, que a essa altura já esquecera a morte da borboleta, completa: “Acho que a lagarta que queima vira dragão!”.

Esses pequenos relatos revelam muitas “pérolas” e algumas certezas: **as crianças, sem exceção, são muito inteligentes!** Todas têm uma incrível vontade de se comunicar, cada uma do seu jeito. Desde bebês, são extremamente curiosas. Investigam o mundo, querendo descobrir como ele funciona, e costumam responder, de forma muito interessante, às questões que se colocam. Levantam hipóteses a respeito de tudo que as instiga. Adoram aprender, mas só o que acharem interessante, claro! Têm um desejo intenso de viver e de interagir. As crianças têm uma energia enorme, movida por bilhões de **neurônios**. São ricas

**Neurônios** são as células responsáveis pela transmissão dos impulsos nervosos.

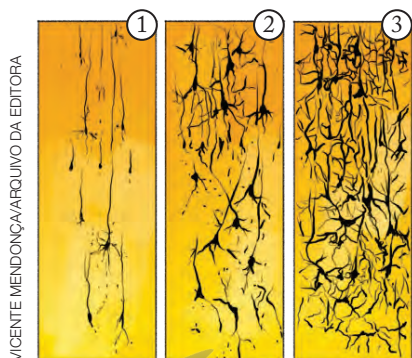
em potenciais e em recursos. São muito competentes, mobilizadas pela força do desejo de crescer e de ser felizes. Muito felizes. Por isso, gostam de fazer valer seus desejos, teimam, fazem birra etc. Fazem isso porque são inteligentes.

## O que dizem os estudiosos da infância?

Hoje já dispomos de muito mais conhecimentos sobre o que as crianças sabem e como aprendem desde bem pequenas. E sobre como **as primeiras experiências podem influenciar seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida.**

Sabemos, por exemplo, que as crianças são competentes e aprendem, desde muito novas, sobre tudo: **os primeiros vínculos afetivos** pela relação próxima que estabelecem com a mãe e/ou com os cuidadores; a relação de seu corpo com o mundo e com os outros; a experiência com os objetos significativos de sua cultura aos quais têm acesso; entre outros.

Pesquisas da Neurociência (FGV, 2011) corroboram essa imagem de criança competente, mostrando que, nos primeiros 7 ou 8 anos de vida, há um excedente de neurônios que possibilita um desenvolvimento extraordinário. Nesse período, o cérebro possui uma grande plasticidade, ou seja, uma maior facilidade para estabelecer as **sinapses**.



Evolução das sinapses nos dois primeiros anos de vida.

- ① Recém-nascido
- ② Aos 6 meses de vida
- ③ Aos 2 anos de idade

**Sinapses** são as conexões que os neurônios estabelecem entre si, formando circuitos cerebrais. Mas os neurônios não chegam a se encostar ao se conectarem. A sinapse é exatamente o espaço entre os neurônios onde a transmissão do impulso nervoso é feita com uma série de neurotransmissores. O impulso nervoso é conduzido ao longo de um neurônio da mesma forma que um impulso elétrico. Quando o impulso nervoso chega à fenda sináptica, ele estimula a liberação de sinais químicos que vão ser recebidos pelo outro neurônio.

Na figura acima, pode-se observar a complexidade da evolução das sinapses nos dois primeiros anos de vida e entender por que a primeiríssima infância (que vai, aproximadamente, de 0 a 3 anos) é conhecida como um **momento de base** para as aprendizagens e construções emocionais, físicas, sociais e cognitivas do ser humano. As experiências que acontecem nesse período ajudam a preparar a **arquitetura do cérebro** de cada um, o que significa que diferentes áreas cerebrais podem ser estimuladas, fortalecendo (via sinapses e ligações químicas) a estrutura para as aprendizagens e competências presentes e futuras.

Entretanto, boa parte desses bilhões de neurônios depende da interação com o ambiente externo para se conectar. Quanto mais ricas forem as experiências da criança durante esse período, **mais favoráveis serão as condições para as conexões neuronais**, e sua arquitetura cerebral se ampliará, ficando mais diversa em termos de possibilidades e potencialidades. É como se vários caminhos se abrissem para serem percorridos ao longo da vida.

Essas pesquisas da neurociência confirmam, portanto, a importância de uma educação escolar que crie **contextos significativos** para as crianças pequenas se desenvolverem plenamente. Em outras palavras, uma educação que reconheça a competência da criança e a potencialize.

## Que visão de criança orienta as práticas da Educação Infantil?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram produzidas a partir de uma série de discussões que envolveram educadores, gestores públicos, pesquisadores e representantes da sociedade civil, com o objetivo de criar princípios que orientem a construção dos currículos de todas as redes do país e o planejamento das ações pedagógicas voltadas a crianças de 0 a 5 anos. Segundo as Diretrizes e a BNCC, essas ações devem **garantir o protagonismo das crianças** e, para isso, precisam considerar a forma própria de elas aprenderem, darem sentido ao mundo e se comunicarem. A criança deve ser o centro do planejamento curricular, ou seja, da tomada de decisões em relação às propostas que são oferecidas e em relação à organização dos ambientes e da rotina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem “criança” como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Entretanto, apesar de as Diretrizes e a BNCC reconhecerem o potencial da criança, de todas as pesquisas comprovarem esse enorme potencial e de nossos olhos sensíveis constatarem que as crianças são competentes, muitas unidades de Educação Infantil em nosso país ainda estão em processo para avançar na proposição de situações que estimulem a enorme curiosidade das crianças e, assim, potencializem suas aprendizagens.

Muitas instituições de Educação Infantil, sobretudo as que atendem aos bebês e às crianças até 3 anos, **ainda focam seu trabalho somente em cuidados físicos**. Por outro lado, há instituições que antecipam o currículo e a forma escolar do Ensino Fundamental, deixando de oferecer experiências adequadas para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

### Por que será que isso ocorre?

Para entender parte do que está por trás dessas questões, precisamos fazer um breve resgate histórico. **A educação de crianças pequenas era vista (e ainda é, por parte da sociedade) como uma atribuição exclusivamente das famílias**. Apenas as exceções deveriam ter educação fora de casa: os órfãos, os abandonados e os filhos dos trabalhadores – crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Com o processo da industrialização, a mulher, que antes fazia trabalhos dentro de casa, além de cuidar e educar os filhos, passou a trabalhar fora. Como não podia levar os filhos para o trabalho nem deixá-los em casa sozinhos, começou a ocorrer uma pressão social para a criação de locais seguros para deixar as crianças, o que passou a ser compreendido como um direito das trabalhadoras.

A história das instituições coletivas conhecidas como creches começou, portanto, **com a necessidade das mães trabalhadoras e não como um direito das crianças**. Daí vem a compreensão de que as crianças deveriam ser apenas cuidadas enquanto suas mães trabalhavam, como se não fosse necessário planejar propostas instigantes que favorecessem a diversidade de aprendizagens. O que estava em jogo era apenas a necessidade da mãe que trabalhava fora de casa, e não os direitos da criança de frequentar um espaço coletivo planejado e bom para o seu desenvolvimento nem o direito da mãe de ter seus filhos inseridos em um ambiente educativo de confiança e qualidade enquanto trabalha.

Sabemos também que muitas instituições antecipam conteúdos do Ensino Fundamental e se baseiam na forma de trabalho dessa etapa para desenvolver o seu trabalho junto às crianças pequenas; vamos buscar respostas na história recente de nosso país para entender as razões dessa “fundamentalização” da Educação Infantil. Um avanço importante foi a **Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB)** que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O que era constituído por instituições coletivas ligadas à assistência social passou a ser do âmbito do Ministério da Educação por meio dessa lei. A responsabilidade por oferecer as vagas, agora nas instituições de Educação Infantil, para as crianças desde poucos meses de idade até 5 anos, passou a ser das Secretarias Municipais de Educação. A obrigatoriedade do acesso de bebês e crianças pequenas à Educação Básica teve um impacto na forma de financiamento da educação: os municípios passaram a receber mais verbas (federais, estaduais e dos próprios municípios) para garantir esse direito das crianças.

A recente incorporação das creches e pré-escolas à Educação Básica apontou uma lacuna no referencial específico para as práticas e as condições geradas pelas instituições coletivas de Educação Infantil. O que restou para as crianças pequenas estava colado no modelo escolar utilizado no Ensino Fundamental: antecipavam-se atividades, propostas, metas de aprendizagem e conteúdos, separados rigidamente por áreas do conhecimento. **E isso não corresponde à necessidade de ampliação das experiências das crianças**, como as vistas nos relatos que iniciaram este capítulo.

Em resposta a essa situação, há mais de vinte anos, um movimento de acadêmicos, educadores, participantes de fóruns estaduais e municipais de Educação Infantil, representantes de Secretarias Municipais e do próprio Ministério da Educação produziu **referenciais curriculares, orientações e diretrizes** para apoiar a atuação dos educadores em sala de aula. Uma importante contribuição que serviu e ainda serve como referência para as práticas de muitas escolas de Educação Infantil foi a publicação, pelo MEC/SEF, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998. A promulgação, em 2009, das já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, foi o coroamento desse esforço. **As Diretrizes consolidam uma proposta de mudança no olhar da sociedade em relação às experiências oferecidas às crianças nas instituições coletivas**, trazendo insumos para os educadores poderem transformar a sua prática.

A Base Nacional Comum Curricular, em 2017, traz mais elementos a todo esse histórico, pois se propõe a estabelecer referenciais para que cada rede – considerando as especificidades de seus contextos e realidades – se debruce sobre as necessidades de suas crianças e elabore seu próprio currículo, tendo também como referência os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Mesmo com tantos avanços no campo da Educação Infantil, ainda há muito o que se avançar na prática das escolas para acompanhar esse movimento vivo das crianças, que criam seus próprios sentidos para a cultura na qual estão inseridas, como vimos nos relatos do início desse capítulo. Afinal, as crianças não pedem permissão para aprender e aprendem o tempo inteiro pela interação, por suas ações, brincadeiras, pela construção de sentidos sobre o mundo que as cerca. Mas, sobretudo, **aprendem quando há intencionalidade em um ambiente planejado para ser instigante** e com contextos significativos para elas.

Se voltarmos aos relatos, podemos constatar diversos indícios de que elas aprendem o tempo inteiro pela interação, por suas ações, brincadeiras, pela construção de sentidos sobre o mundo que as cerca. Abaixo, destacamos alguns indícios:

- O desejo de se comunicar e as **diferentes linguagens que as crianças utilizam**, como a fala, a linguagem corporal, as lágrimas, o sorriso e a expressão dos olhos. Alguns exemplos são o choro e o riso de Lucas, as expressões faciais e corporais de Rodrigo, Claudivina e Mayara, a recusa de ajuda por parte de Joyce e o engatinhar de Caio rumo ao peixinho.
- As falas que comunicam **pensamentos elaborados**, como as de Frederico e David, o questionamento reflexivo sobre os gêneros de Nicole, e as explicações de Rodney sobre a morte da borboleta e a metamorfose das lagartas.
- A forma própria de **elaborar a cultura**, como as de Frederico, que conhece o computador, e David, Claudivina e Mayara, que conhecem a venda por fiado. O interessante é que imitam o que observam, mas dão um sentido próprio, revelando a capacidade que as crianças têm de elaborar e criar novas interpretações.
- As **interações** que as crianças realizam com os ambientes, objetos, adultos e, principalmente, com outras crianças ficam evidentes em todos os relatos. Podemos citar como exemplos a comemoração de Rodrigo e dos colegas quando festejam a proposta feita pela professora, as interações que Caio estabelece com seu peixinho, David, Claudivina e Mayara negociando as regras da brincadeira, além do diálogo de Rodney, o professor e os colegas, ao interpretarem a morte da borboleta. É nessas interações que elas comunicam seus desejos, pensamentos e a cultura que produzem a partir do que podem observar e elaborar.

## O protagonismo das crianças na brincadeira

Podemos continuar a reflexão analisando uma situação de brincadeira. Assim fica fácil entender por que **o brincar é considerado uma vivência essencial para o desenvolvimento infantil por pesquisadores e educadores** que investigam as ações das crianças, além de observar mais de perto algumas de suas competências durante a brincadeira, quando são protagonistas.

Em uma escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul, quatro crianças, de aproximadamente 3 anos, começam a brincar e criam um contexto e as próprias regras para uma brincadeira de casinha. Luísa Nina uma boneca e está perto dos brinquedos organizados como uma casa: uma mesa com pratos e copos e cadeiras em volta, um fogão, tábua de passar roupa e almofadas

imitando uma cama. Victória está perto de Luísa, e Luan fica mais ou menos próximo dela. Marcela está mais distante e apenas observa o movimento dos colegas. Depois da conversa inicial, Victória se aproxima e diz:

— Quero ser a filha.

Luísa comunica:

— Eu sou a mãe, você, a filha mais velha, e essa é sua irmã. Vamos, filha, que a mamãe tem que trabalhar, e você vai ficar na creche com a sua irmã. Tem que cuidar bem dela, viu?

Luan pergunta:

— Posso ser o pai?

Victória e Luísa respondem:

— Sim, pode.

Victória, então, chama Luan:

— Você é meu pai. Papai, vem brincar comigo!

O menino explica:

— Não, filha. O papai também vai trabalhar e te buscar na creche no final do dia. Você tem que ficar boazinha e não chorar mais, hein!

A “mãe” reclama:

— Ai, essa menina que não para de chorar. Quer mamar?

É aí que Marcela entra no diálogo:

— Posso brincar?

Luísa responde:

— Não! Já tem mãe, filha e pai... Não tem quem você ser na brincadeira!

Andreia, a professora, intervém:

— Ela não pode ser a professora da creche?

Marcela reforça:

— Isso! Posso ser a professora da creche?

Luísa aceita:

— Tá bom. Pode, vai! Mas então você não tava aqui na casa, fica lá onde vai ser a creche.

Victória, então, decide:

— Ah! Eu também quero ser professora!

Luan contrapõe:

— Mas você já é a filha mais velha. Senão, quem vai ser?

Marcela sugere:

— Então eu sou a irmã mais velha, e a Victória é a professora.

Luísa leva a ação para a creche:

– Oi. A minha bebê chegou pra brincar com os amiguinhos. Você vê se ela vai fazer cocô e se vai mamar tudo direitinho e depois você me conta, tá?

Victória assume o papel de professora:

– E você vai ficar direitinho hoje e brincar com suas amiguinhas. Vamos fazer um monte de coisas legais. Dá um beijo na mamãe e vem brincar aqui com as crianças.

Marcela imita a voz de um bebê:

– Tchau, mamãe! Até depois.

Luísa avisa:

– Pronto, daqui a pouco é o almoço da creche, e o pai vem buscar pra elas voltarem pra casa.

E a “professora” discorda:

– Mas já? A professora vai dar a atividade pras crianças, e depois elas lavam as mãos e é o almoço...

É possível, nesse diálogo, perceber que **as interações entre as crianças vão dando o tom da brincadeira** que elas constroem o tempo todo, de acordo com a participação sucessiva de cada criança. Em princípio, Luísa tem algumas ideias de como a brincadeira vai acontecer. Com a entrada de novos colegas, ocorrem algumas transformações a partir do papel que cada um assume.

Podemos observar a **competência** delas para se comunicar verbalmente, pois conversam e estabelecem um diálogo que dá base à brincadeira. Comunicam-se também pelo olhar, quando Marcela e Luan apenas observam, mais afastados, o início da brincadeira, escolhendo o momento mais propício para entrar.

Todos **recriam contextos significativos a cada novo elemento**: há certa disputa e aceitação de poder, por exemplo, quando Luísa permite ou não que as crianças entrem e assumam alguns papéis; quando Marcela cria, por sugestão da professora Andreia, um papel que não estava previsto, passando a integrar a brincadeira; ou quando Victória e Luan vivenciam seus papéis de filha mais velha e pai.

A interação com os objetos presentes na cena e a forma como o espaço estava organizado ajudam a sugerir o início da brincadeira. A forma como Luísa imita um adulto – ninando a boneca, afirmando que ela não quer dormir ou perguntando se ela quer mamar – demonstra **a capacidade das crianças de criar a cultura em que vivem**. É a *reprodução interpretativa* de acordo com conceito elaborado por Corsaro (2011), relacionada à apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças.

O diálogo também revela a importância da própria organização da brincadeira. As crianças já demonstram sua competência para assumir o protagonismo da situação quando começam a dividir papéis, a discutir quem seria quem e a definir o roteiro do que aconteceria (acordariam, iriam para a creche, e os pais, para o trabalho), pois já estavam brincando. Do ponto de vista delas, a brincadeira já havia começado antes mesmo de entrarem em seus papéis, pois o “faz de conta que eu era a mãe, o pai, a professora ou a irmã mais velha” já povoava sua imaginação e fazia parte desse **grande jogo de significação** em que atribuem significados e representam situações e objetos a partir da experiência de mundo da qual dispõem.

Em síntese, essas crianças competentes são **sujeitos de direitos**. Todas têm o direito de aprender e se desenvolver, de ser acolhidas e investigar o mundo com sua insaciável curiosidade. Enfim, têm direito a experiências educacionais que reconheçam e potencializem suas competências, como já vimos. E têm direito a educadores que as escutem, observem e valorizem.

## A escuta dos professores

Voltando aos relatos mais uma vez, podemos identificar o que aqueles professores de diferentes regiões do país têm em comum.

Todos **escutam o pensamento das crianças**, demonstram disponibilidade para interpretar o que elas querem comunicar: suas ideias, seus desejos, suas preferências, sua curiosidade, seus sentimentos, sua forma de dar sentido ao que vivem em sua cultura e recriá-la. E, a partir daí, criam contextos que potencializam toda a competência de suas crianças. Vemos exemplos dessa escuta quando:

- A professora Soraya e Marcia **olham** para Frederico e perguntam, de forma silenciosa, o que ele estava propondo, pois não haviam compreendido.
- Sandra **observa** Rodrigo e “traduz” sua satisfação pela proposta da pintura. Esta atitude de interesse pelo menino chama a atenção das crianças, que imediatamente o incluem na comemoração coletiva.
- Marileide observa e **acompanha** atentamente a brincadeira e possibilita que as próprias crianças resolvam o impasse que criaram.
- Jucileide **valoriza** o objeto levado pelo Caio e propõe que ele o relacione com o peixe do aquário da sala.
- Adilson **cria um contexto favorável** para as interações das crianças: convida-as para compartilhar suas novidades; dá um tempo para que todas se levantem e observem a borboleta morta – mesmo que a roda se desmanche momentaneamente – e as instiga para que estabeleçam novas relações, recuperando experiências já vivenciadas por elas.
- Andreia **se faz presente** pela organização prévia do espaço, criando um contexto para as crianças começarem a brincar juntas. A transformação desse espaço num ambiente propício à brincadeira também se revela quando seu olhar investigativo acompanha cada uma das crianças e o grupo, a ajuda a “entrar” sem quebrar a brincadeira e a autoria dos alunos. Teria ela sugerido a Marcela entrar em um outro papel porque resgatou suas participações anteriores e achou que seria preciso “dar uma ajudinha” para que ela não ficasse de fora mais uma vez? Ou será que planejou ajudar esse pequeno grupo composto por Luísa, Victória e Luan a ceder mais espaço para a participação dos colegas? O fato é que a escuta dessa educadora, seu **olhar sensível e investigativo**, permite que as crianças exercitem diversos papéis e criem, com liberdade, suas próprias regras e espaços de brincar, colocando em prática seus repertórios de ação, de gestos e de expressões.

Em resumo, essa escuta atenta dos educadores possibilita que eles conheçam suas crianças e **as respeitem pelo que são e pelo que querem dizer**. A escuta atenta também enseja a criação de contextos interessantes que instiguem as crianças e façam sentido para elas, pois é dessa forma que elas aprendem.

## A relação com a família

A educação de crianças pequenas não pode prescindir da família. Daí a necessidade de as escolas de Educação Infantil se abrirem para a participação ativa das famílias no fazer coletivo da instituição. Não se trata, portanto, de convidar os pais para ouvir o que a escola tem a dizer. **Trata-se de um convite à participação no sentido de fazer parte e fazer junto.**

Os relatos a seguir são exemplos de abertura das escolas para a participação ativa das famílias das crianças:

Numa escola municipal de Minas Gerais, a diretora, a coordenadora e os professores estavam incomodados com o fato de os pais ficarem muito quietos nas reuniões, ouvindo os relatos dos profissionais sem se manifestar, mesmo quando convidados a fazê-lo. Depois de conversarem, resolveram experimentar uma estratégia diferente na reunião seguinte: primeiro os professores apresentaram os trabalhos que estavam realizando com as crianças, depois as coordenadoras leram um texto que explicava a importância da participação dos pais na escola. Os pais, então, foram organizados em grupos e combinaram que discutiriam como gostariam de participar mais da escola. Combinaram também que deveriam escolher um dos pais para registrar as sugestões e outro para compartilhá-las com os demais grupos. Os profissionais se surpreenderam com a participação ativa dos pais na discussão nos pequenos grupos, o que provavelmente aconteceu porque eles se sentiram mais à vontade para falar e trocar ideias entre pares. A experiência gerou ótimos frutos para a escola: além de poderem aprimorar a participação dos pais a partir das sugestões que eles mesmos deram, os profissionais passaram a explorar mais a estratégia dos pequenos grupos nas reuniões.

Os educadores das escolas de Educação Infantil de uma rede de ensino no interior do Espírito Santo, composta por escolas em sua maioria da zona rural, resolveram utilizar os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil [disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf), acesso em: 2 out. 2024]. Esse documento do Ministério da Educação serve para avaliar as escolas de Educação Infantil e propõe o envolvimento das famílias e dos profissionais nesse processo. Depois, convidaram os pais para participar de comissões compostas por professores, diretores, coordenadores e funcionários dos demais serviços. Com base nos resultados da avaliação, as comissões de cada escola passaram a se reunir para elaborar planos de ação voltados para o aprimoramento da sua instituição. Essa forma de participação dos pais modificou completamente a relação deles com as escolas. Antes, a presença da família era dificultada ao máximo, pois era vista quase como uma ameaça para os profissionais. A partir das comissões, as escolas abriram as portas para os pais, que também puderam aprender uma forma democrática de participação. Como salientou uma diretora que participou do projeto: “Antes, eu decidia tudo sozinha. Agora não gosto mais de decidir sem consultar as comissões! Os pais se tornaram parceiros das escolas e acabam contribuindo muito para melhorá-las”.

## Finalizando a conversa

Ao longo dessa conversa, percebemos **a importância da escuta sensível do educador aos pensamentos, às interpretações e aos significados que as crianças atribuem ao mundo.** Esse posicionamento consiste em escolhas comprometidas com as aprendizagens das crianças e a qualidade das propostas realizadas por elas. Mas, como acabamos de ver, o educador não pode tomar todas as decisões sozinho.

Deve estar amparado por um trabalho coletivo que envolve todos os interessados no cuidado e na educação das crianças: professores, pais, gestores escolares e gestores das redes de ensino.

Portanto, **são escolhas coletivas que incidem diretamente no fazer do educador e das crianças** em tudo aquilo que é produzido e que pode ser documentado. Documentar o que foi produzido e realizado para essa concepção da escuta é fundamental para recriar os caminhos, as propostas e os contextos de aprendizagem. Documentar esse percurso é fundamental, sobretudo, porque a escuta pressupõe uma avaliação constante de tudo o que se faz nas escolas.

Assim, **escutar o que todas as linguagens das crianças comunicam tem por base a concepção de que as crianças são valiosas**, como visto nos breves relatos que iniciaram este capítulo. Seus olhares, seus movimentos, o choro, as risadas, as expressões de seu rosto e seu corpo, as criações e as brincadeiras têm um enorme valor, porque nos contam sobre elas, a forma como veem o mundo e como o interpretam, o que tem valor, suas competências.

Educar crianças em instituições coletivas de Educação Infantil tendo como valor a escuta remete, portanto, a uma **avaliação constante e contínua**, a um processo permanente de recriação e valorização do que pode ser feito no encontro com elas.

Finalmente, é preciso mencionar que, em países com enorme desigualdade social como o Brasil, a responsabilidade da escola, em especial da pública, é ainda maior no sentido de garantir contextos educativos proporcionais ao potencial das crianças. Isso é uma questão de justiça social.

E, para dar continuidade a essas reflexões, veremos, no próximo capítulo, propostas realizadas por professores que criaram **contextos instigantes e significativos para as crianças de diferentes idades**. Esses contextos têm como principal referência a forma peculiar dessas crianças de conhecer, comunicar seus desejos e curiosidades e aprender na interação.



## Os campos de experiências na prática: a articulação entre os saberes e as experiências das crianças



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Planejar e organizar o ambiente de forma a **favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças** é fundamental nas práticas das instituições coletivas de Educação Infantil.

Com o objetivo de apoiar a tomada de decisões dos educadores, vamos partir de relatos e destacaremos aspectos das ações das crianças nesses ambientes e do planejamento dos professores.

Algumas das propostas relatadas aqui podem acontecer simultaneamente na rotina dos espaços coletivos. O ponto principal é a **organização do ambiente não apenas como espaço físico, mas como contexto favorável às relações entre as crianças**, suas histórias de vida e os objetos da cultura apresentados pelos educadores.



Para tanto, as práticas de creches e pré-escolas devem apostar na **competência** das crianças. É preciso acreditar no que os pequenos conseguem aprender e fazer, mas, sobretudo, é preciso planejar e organizar o tempo e o espaço para garantir essas experiências e os direitos de aprendizagem previstos nas DCNEI e corroborados na BNCC, como visto no capítulo anterior.

## Mas como se faz isso na prática?

Além dos direitos de aprendizagem já mencionados, outros princípios previstos nos marcos legais (DCNEI e BNCC) devem nortear a tomada de decisões para que bons contextos sejam criados a favor das aprendizagens das crianças pequenas.

Compreender que **as interações e as brincadeiras são eixos norteadores** é um deles. Esse princípio pressupõe a organização do espaço para os pequenos explorarem; a seleção criteriosa de materiais a serem oferecidos<sup>1</sup>; o registro<sup>2</sup> das práticas realizadas e da forma de participação das crianças para que se faça o acompanhamento das aprendizagens e o planejamento da continuidade da proposta pedagógica.

A incorporação de uma postura lúdica, por parte dos educadores, também é fundamental, demonstrando uma compreensão profunda de que as interações e as brincadeiras são a forma própria de as crianças se relacionarem com seus pares, com os adultos que as cercam e com os objetos culturais, e que é dessa forma que aprendem, se desenvolvem e produzem cultura.

As brincadeiras começam quando as crianças exploram objetos, inicialmente por seus atributos físicos: pegam, apertam, mordem, jogam, rolam, sugam etc. Esses momentos de exploração são situações únicas vividas por elas, **incorporadas como experiência por meio dos sentidos**.

Com o passar do tempo, vão acumulando experiências com os objetos e interações com outros bebês, crianças e adultos, passando a imitar o comportamento dos demais. Nesse momento, algo revolucionário acontece, e um grande salto se dá na maneira de as crianças se relacionarem com o mundo. Aos poucos, **começam a pensar diferente**: passam da exploração física do objeto para a exploração das imagens, e a imitação vai ganhando o componente da inteligência que é a essência da brincadeira: a imaginação. Imaginando, a criança começa a fazer de conta que é mãe, pai, professora, motorista, bombeira, cabeleireira etc. Assim, vivencia de forma imaginativa diferentes papéis sociais que observa e conhece em seu entorno.

## Um caso exemplar

Um bebê de 1 ano e 3 meses segura um controle remoto nas mãos e o leva à orelha, imitando um adulto falando ao telefone. Os atributos físicos do controle remoto deixam de ter tanta importância, e a imagem que esse bebê construiu de algo que é levado à orelha e tem uma função específica (mesmo que ele ainda não saiba qual é) passa a nortear sua ação.

<sup>1</sup> Vale destacar a importância de tomar extremo cuidado, em relação à saúde e à segurança das crianças, ao disponibilizar objetos e materiais a elas. E que elas não devem, em hipótese alguma, ficar desassistidas enquanto interagem ou manuseiam esses materiais.

<sup>2</sup> É essencial lembrar que vídeos e demais registros fotográficos das crianças no ambiente escolar e em suas práticas só devem ser feitos e/ou publicados após autorização expressa e formal dos responsáveis. Aqui, a indicação de fazer registros das práticas tem a finalidade exclusiva de estudo interno, subsídio para o aprimoramento da atuação dos educadores e acompanhamento do desenvolvimento das crianças e turmas.

Portanto, ter a brincadeira como eixo norteador pressupõe incorporar a ideia de que a criança passa a responder e a agir não apenas pelo aspecto perceptual, como acontecia antes, mas por sua **imaginação**.

O espaço deve ser organizado também com a intenção de estimular a *inter-ação* das crianças no universo coletivo: ações entre elas e seus pares; ações entre elas e os adultos; ações entre elas e os objetos da cultura. Vale destacar que **as interações têm como pano de fundo as histórias de vida das crianças e dos bebês, assim como dos adultos**.

Um ambiente organizado para promover interações pode ser provocador o bastante para que as crianças convivam, colaborem, entrem em conflitos e busquem meios para resolvê-los, **explorem conjuntamente tudo que lhes for oferecido**, brinquem atuando em situações de faz de conta, representando o tempo e o espaço que pode ser real ou imaginário.

O espaço pode ter bonecas, lugares para os pequenos brincarem de casinha, objetos próprios desse universo (como mesas, fogão, geladeira) e outros objetos menos estruturados que garantam que as crianças os adaptem, **recriem seus significados e construam as próprias regras para a brincadeira**, trazendo suas histórias e contextos culturais para o enredo.

Para os bebês, o professor pode organizar o ambiente colocando brinquedos em diferentes alturas (próximas ao chão para aqueles que engatinham ou que já começam a se apoiar em objetos para levantar), com várias texturas e que **ofereçam diversas possibilidades de movimento**.

Também pode criar **pequenas “estações” para os bebês brincarem juntos**, como móveis com mais de um objeto igual. Afinal, o acesso a uma Educação Infantil de qualidade, que considera e respeita cada criança em sua singularidade, é um direito garantido pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que indicam:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (Brasil, 2009, cap. 7).

## Campos de experiências

Assim como as DCNEI, a BNCC coloca como fator fundamental que os **seis grandes direitos**, mencionados no capítulo 1, sejam garantidos a todas as crianças que frequentam as creches e pré-escolas. O currículo das escolas de Educação Infantil deve, portanto, buscar assegurar condições e práticas para que todas as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Para garantir esses direitos a todas as crianças, e considerando a forma própria de elas agirem, se relacionarem, se comunicarem, aprenderem e se desenvolverem, as Áreas de Conhecimento são reorganizadas em **campos de experiências**, de forma a garantir articulação entre elas.

Além da rearticulação das Áreas de Conhecimento, como afirma Zilma de Oliveira,

Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (Oliveira, 2015).

Por fim, para abordar as repercussões dessa organização no currículo e na prática dos profissionais da Educação Infantil, recorreremos a um estudo sobre as contribuições da experiência italiana para o Brasil, que indica que os Campos de Experiência Educativa possibilitam aos professores

[...] constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiências, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade (Finco *et al.*, 2015).

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC (Brasil, 2017, p. 40-43) são:

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

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

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

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

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da

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

## Os objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem trazem campos do saber, conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para alcançar as metas para o desenvolvimento integral das crianças traduzidas nas competências gerais descritas na BNCC. Na BNCC, os objetivos de aprendizagem estão organizados, de forma progressiva, em três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Nas próximas páginas deste capítulo, apresentaremos 12 relatos de diferentes propostas pedagógicas, organizadas por campos de experiências, em dois grupos etários distintos: crianças de 0 a 2 anos e 11 meses, e de 3 a 5 anos. Os relatos partem da descrição do planejamento do professor, com ênfase em sua intencionalidade expressa por meio de alguns dos objetivos de aprendizagem que compõem a BNCC.

Após os relatos, há sempre uma análise elaborada com a intenção de tornar mais visível como os objetivos de aprendizagem ganharam forma na organização dos ambientes e na mediação do professor.

Ao propor, ao longo deste capítulo, o planejamento de boas atividades na Educação Infantil, **não se espera que os educadores sigam um único caminho** nem que atinjam resultados predeterminados.

Ao contrário, esse planejamento deve assegurar a intencionalidade expressa por meio dos **objetivos de aprendizagem** e a criação de ambientes baseados:

- (1) na separação e na **organização** de situações e de materiais a serem explorados pelas crianças;
- (2) em boas e instigantes **consignas de início** para os pequenos partirem para suas explorações e investigações sobre o mundo;
- (3) na garantia de boas descobertas dos professores por meio de seus **registros e documentações**.

O que está em jogo, portanto, é a **postura do professor**, que deve considerar, em todas as suas ações, a intencionalidade por trás daquilo que as crianças viverão como experiências de brincadeira e interação com os objetos da cultura. Para isso, não se pode esquecer que essas experiências são algo especial para cada um, buscando sempre integrar o tempo e o espaço na composição dos ambientes.

# Práticas com crianças de 0 a 2 anos e 11 meses

## Campo de experiências O eu, o outro e o nós

Compartilhamos a seguir dois relatos de propostas pedagógicas que favorecem diversas aprendizagens relacionadas a esse campo de experiências: o primeiro trata da organização da sala para receber os bebês diariamente, na creche; o segundo é o relato de uma forma interessante de potencializar a participação dos pequenos na organização do ambiente na hora do descanso.

Nas instituições coletivas de Educação Infantil, a palavra “acolhimento” ganha um novo significado. É a forma como a criança precisa ser reconhecida e valorizada pelo adulto enquanto **sujeito de direitos e com singularidade própria**. Uma escola de Educação Infantil precisa acolher cada bebê e cada criança pequena respeitando e valorizando sua forma própria de se relacionar com o mundo, de construir sentido, de se comunicar, entre outros.

Esse acolhimento precisa ser garantido não só no período inicial das experiências dos pequenos no contexto escolar, quando há necessidade de todo um planejamento para favorecer a adaptação da criança a esse mundo tão novo para ela e para sua família. O acolhimento **precisa acontecer diariamente**, com um ambiente preparado para que a criança se sinta respeitada e querida, podendo assim aprender e se desenvolver na construção de sua identidade, e no conhecimento do outro e do mundo que a cerca.

### A chegada dos bebês à creche

#### Local

Creche no interior de São Paulo (sala com 15 bebês de 4 meses a 1 ano e 2 meses).

#### Adultos presentes

Professora Fernanda; Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) Adilson; monitora Célia; além da coordenadora Sílvia, que filma a situação.

#### Intencionalidade

Fernanda inaugurou a **organização da sala em cantos de atividade** depois de se dar conta de que os bebês esperavam muito para trocar de atividade. Isso ficou evidente quando a coordenadora Sílvia se ofereceu para ficar durante uma manhã inteira na sala registrando o tempo de espera que a rotina (que ela própria ajudara a organizar) impunha aos bebês. Entre 7 h 30 min (hora da entrada) e 11 h 30 min (hora do almoço), os bebês esperavam um total de 40 minutos. Considerando que permanecem na creche por cerca de 9 horas por dia, Sílvia e Fernanda estimaram o tempo total de espera em torno de 2 horas diárias, pois o período da tarde mantinha a mesma lógica da rotina da manhã.

Essa investigação que a coordenadora fez mobilizou os educadores a pensarem em formas de otimizar o tempo das crianças na rotina, transformando boa parte da espera em tempo de aprendizagem.

Com esse propósito, Fernanda, Adilson e Célia (que demonstrou certa resistência no início) resolveram, com a ajuda da coordenadora, modificar o espaço da sala, transformando-a num ambiente com vários cantos de atividades que **favorecem a autonomia** dos bebês e as interações entre eles, com adultos, com objetos e com o próprio ambiente.

Fernanda e a equipe esperam que a nova organização da sala favoreça o desenvolvimento dos seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI01EO01). Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.

(EI01EO02). Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

(EI01EO03). Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos.

(EI01EO04). Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.

### Organização do ambiente

Os educadores retiraram alguns berços da sala, ampliando o espaço livre. Viraram quatro berços de lado, com as pernas encostadas na parede, possibilitando que os bebês tivessem acesso aos colchões, sobre a grade lateral do berço, tanto para descansar quanto para brincar. Prenderam tecidos em algumas das grades, criando pequenas cabanas que favorecessem a privacidade e a brincadeira das crianças.

Penduraram móveis no teto, que vão até o chão, com objetos de tecido ou de borracha ao alcance dos bebês. Dois arcos presos ao teto e envoltos em um tecido colorido que vão até o chão se transformaram em cabaninhas.

Também espalharam almofadas, rolinhos de tecido e colchonetes, compondo cantos com objetos diferentes (como livros, blocos de madeira ou plástico, caixas de papelão, de ovos e potes, bonecas de pano, panelas e pás).

A única mesinha da sala ganhou folhas de papel e ficou ao lado de uma estante baixa e vazada com potes transparentes com giz de cera e canetas de pontas grossas. Em outro canto, deixaram um pneu pintado de azul cheio de pequenas bolas de borracha. Para completar, colocaram um espelho do tamanho das crianças na parede, com alguns chapéus ao lado.

No início da manhã, o ambiente está todo organizado, e alguns bebês já estão em plena exploração dos objetos, enquanto os três educadores se revezam entre observá-los, interagir com eles e receber os que vão chegando...

Maíra (1 ano e 1 mês) está debruçada no pneu brincando com as bolas que se espalham pelo chão. Uma delas vai rolando em direção de Rodrigo (6 meses) que está sentado apoiado em um rolinho forrado de feltro, levando blocos de madeira à boca. Para, observa a bola rolando em sua direção, larga o bloco e pega a bola que encosta em sua perna. Com a bola na mão, olha para Célia, que comenta:

— Uma bola, Rodrigo. Que legal!

O menino coloca o objeto na boca, segurando com as duas mãos.

Carlos (9 meses), que acaba de ser entregue pela mãe, está no colo de Adilson e inclina o corpo para baixo. Adilson pergunta:

— Quer ir para o chão, Carlinhos?



Em seguida, faz o que interpreta ser o desejo do pequeno. Carlos vai engatinhando muito rápido em direção às bolas, agora quase todas espalhadas pela ação de Maíra. No caminho, passa por cima de um colchão, desce, encontra uma almofada na qual tenta subir, desequilibra-se, rola, contorna-a, volta a engatinhar e vai alternando entre pegar uma bola, colocar na boca e depois jogá-la, observando o movimento de cada uma, até que se aproxima de Rodrigo. Senta-se, dá um sorriso e oferece uma bola ao amigo. Rodrigo tenta pegá-la, mas o objeto escapa de sua mão... Ele o acompanha com o olhar até a bola sumir de sua vista e logo se distrai, explorando a almofada que tem vários enfeites colados. Passa a mão, tentando pegar um dos enfeites coloridos. Depois, começa a brincar com as próprias mãos, colocando-as na boca.

Petric (10 meses) engatinha por toda a sala, explorando diferentes objetos. Passa por cima de um rolinho, empurra-o para o lado... Quando passa no meio das fitas coloridas penduradas no arco, senta-se e fica por um tempo empurrando tiras de tecido que encostam em seu rosto. Sai lá do meio, para, vira para olhar o conjunto e volta para elas. Recomeça a empurrá-las, fechando os olhos quando encostam em seu rosto...

Depois de um tempo, aproxima-se de Rodrigo, que explora uma bola com a boca. Adilson se aproxima com uma bola na mão, para entregar a Petric, mas resolve ficar apenas observando. Rodrigo se senta, olha para Petric, sorri e encosta sua cabeça na barriga do amigo, que para o que está fazendo, observa atentamente e ri. Rodrigo repete o gesto várias vezes...

Nicole (1 ano e 2 meses) chega, agarrada no colo do pai. Frequenta a escola há uma semana e está em fase de adaptação. Fernanda se aproxima. Brinca com a menina, perguntando:

— Cadê seu rosto?

Depois, faz carinho em sua cabeça. Só então cumprimenta o pai e combina que ele ficará um pouquinho sentado no canto da sala, como no dia anterior.

O pai se senta com a menina no colo, que fica observando o movimento da sala. Nicole logo levanta e vai buscar uma panela e uma pá. Contorna alguns obstáculos, volta ao colo do pai e fica mexendo a pá dentro da panela. Fernanda se senta ao seu lado e pergunta se ela está fazendo comidinha. A menina esconde o rosto na perna do pai, e a educadora questiona:

— Cadê a Nicole, papai da Nicole?

Ela levanta a cabeça e ri, depois esconde a cabeça novamente. Fernanda repete a brincadeira várias vezes.



ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



Depois de um tempo, percebendo que a menina se interessou por brincadeiras de esconder, a educadora a convida para brincar numa das cabanas. Combina que o pai vai ficar mais um pouco, aí vai trabalhar e volta depois da história. Pega na mão de Nicole que, depois de certa resistência, a acompanha. As duas ficam brincando de esconder, e Maíra se junta às duas depois de brincar diante do espelho.

Quando Nicole olha para o lugar onde seu pai estava e começa a chorar, Fernanda a pega no colo, lembra que o pai foi trabalhar, mas volta logo. Maíra faz carinho na cabeça da amiga. Fernanda pergunta se Nicole quer a chupeta e a entrega à menina, que para de chorar. As três voltam à brincadeira de esconder.

Enquanto isso, outros bebês chegam à sala e logo se ocupam, cada qual em suas brincadeiras e explorações.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. A organização do ambiente favorece a interação e a autonomia dos bebês na exploração de objetos e do próprio ambiente

O fato de a sala estar organizada em cantos não impede que os adultos vejam o ambiente e o movimento dos bebês como um todo, porque os móveis são baixos, o que contribui para a segurança. **A organização também possibilita que os bebês se sintam seguros, pois conseguem ver que os adultos continuam na sala o tempo todo.** Essa segurança é fundamental para que possam explorar livremente tudo o que está disponível, conforme escolherem.

Se voltarmos ao relato, podemos constatar **a singularidade de cada bebê nas escolhas e na forma de exploração**: Maíra brinca espalhando as bolas e, depois de brincar na frente do espelho, entra na brincadeira de esconder; Rodrigo explora diferentes objetos com a boca e com a mão; Petric fica entretido, interessado nas fitas que se movimentam com sua ação; Carlos passa por diversos obstáculos para alcançar as bolas que se deslocam com seus gestos.

Em todas essas experiências podemos observar o quanto os objetos organizados no ambiente colocam bons desafios, favorecendo que os bebês lidem, cada um com seu próprio jeito, com as possibilidades e os limites de seu corpo. Carlos, por exemplo, passa por colchonetes sem dificuldade. Mas, ao tentar passar por cima de uma almofada, desequilibra-se e decide contorná-la.

É importante assinalar que os desafios precisam ser bons problemas corporais para os bebês, mas precisam ser possíveis de enfrentar e não podem oferecer riscos às crianças.

As interações entre os bebês são favorecidas pela organização do ambiente, já que eles estão **livres para movimentar-se como querem**, como na brincadeira que Petric faz com Rodrigo, encostando sua cabeça na barriga do amigo, e no carinho de Maíra para consolar Nicole.

A reorganização favoreceu muito o horário da entrada, que passou a ser um momento mais tranquilo e acolhedor, pois, quando chegam, os bebês olham para o ambiente e o veem como um mundo cheio de atrações. Como os pequenos ficam entretidos em suas explorações, os educadores podem receber cada um de forma mais acolhedora e dar alguma atenção aos pais, que parecem estar mais satisfeitos, seguros e se sentindo mais à vontade para dar pequenas orientações e fazer perguntas

acerca de seus bebês. Os profissionais também ganharam com as mudanças, ficando menos cansados no final da jornada e podendo observar melhor as ações dos bebês e pensar no aprimoramento das propostas oferecidas.

A observação atenta dos educadores é fundamental, pois possibilita o **planejamento de alterações**, adaptando a organização dos cantos em função dos interesses que os bebês explicitam em suas ações.

## 2. A forma disponível com que os educadores se relacionam com os bebês

O fato de os pequenos se sentirem seguros para explorar os objetos e o ambiente de forma autônoma permite que os educadores fiquem disponíveis para uma **escuta atenta** ao que os bebês comunicam pela linguagem não verbal, por meio de gestos, expressões faciais, movimentos corporais, do choro, do riso etc.

Quando Carlos se inclina em direção ao chão, por exemplo, Adilson interpreta seu movimento, verbalizando: “Quer ir para o chão, Carlinhos?”. Rodrigo pega a bola e olha para Célia, que **interpreta seu olhar** como uma forma de lhe mostrar o objeto e comenta: “Uma bola, Rodrigo. Que legal!”.

Fernanda interpreta o choro de Nicole e a acolhe com colo. Relembra que o pai da menina foi trabalhar, mas logo volta, e oferece a chupeta, que **reconhece ser importante** naquele momento.

Quando Petric se aproxima de Rodrigo, que tem uma bola na mão, Adilson interpreta que o menino quer tirar o objeto da mão de Rodrigo, por isso pega uma bola para lhe entregar. **Mas resolve aguardar, observando a cena.** Petric o surpreende com um interesse totalmente diferente: o próprio Rodrigo!

A escuta atenta dos educadores é fundamental. Trata-se de escutar o pensamento dos pequenos, de imaginar e interpretar o que seus gestos, expressões, movimentos, balbucios, choros, risos e, mais tarde, as falas querem comunicar. Trata-se de interpretar seus desejos, medos, alegrias e preferências, **respeitando a singularidade de cada criança.**

Quando o adulto traduz essas linguagens ainda não verbais, favorece que as crianças **desenvolvam e atribuam sentido às palavras**, e aprendam a comunicar, cada vez melhor, suas emoções, desejos e necessidades, como previsto em um dos objetivos de aprendizagem citados acima.

## 3. A participação das crianças na organização do espaço de descanso

Acolhimento, como já foi mencionado, é um conceito fundamental para as crianças e famílias da Educação Infantil e, por isso, deve estar presente durante toda a rotina das escolas, e não apenas nos momentos de entrada na instituição. O acolhimento deve fazer parte das ações do dia a dia nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, na organização dos espaços e tempos para os bebês e crianças pequenas, é essencial garantir os momentos de cuidado como parte de todo o processo educativo. Isso significa que cuidar e educar são dimensões indissociáveis.

Assim, os bebês e crianças pequenas podem deparar com desafios e experiências de serem cuidados, e começarem, pouco a pouco, a aprender a cuidar de si mesmos e dos colegas.

É preciso que os **momentos de descanso** façam parte da rotina das crianças que frequentam as instituições coletivas de Educação Infantil. Não como algo imposto, mas como um dos contextos a serem construídos para que o acolhimento às necessidades de cada um e do grupo aconteça.

Para isso, os **ritmos individuais** é que devem definir o momento em que as sonecas acontecem, bem como sua duração. O que não significa que as professoras não possam antecipar e criar condições favoráveis para que as crianças participem e vivenciem bem esse momento da rotina, auxiliem na organização do espaço e façam suas escolhas.

Em relação ao espaço físico, o ambiente de descanso **pode ser integrado aos demais**, desde que conserve certo recolhimento e possa oferecer a possibilidade de ser mais escurecido, para que o descanso da criança seja recompensador.

As crianças que desejarem dormir podem usar seus bichinhos, fraldinhas ou almofadinhas preferidas para se sentirem acolhidas, além de receberem um carinho especial da professora. Também pode ser colocada uma música ambiente bem relaxante e oferecidos alguns livros para elas folhearem tranquilamente enquanto esperam o sono chegar ou apenas tiram esse tempo para um descanso, sem necessariamente terem de pegar no sono.

Para o momento da arrumação que antecede o descanso, é possível criar boas situações em que **as próprias crianças organizem seus pertences, escolham perto de quem vão dormir e, aos poucos, possam construir autonomia** para pegar seus próprios materiais, arrumar suas caminhas ou ajudar os colegas. Assim, podem ter uma participação efetiva na rotina, como no episódio a seguir.

## Hora de arrumar a cama



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Centro de Educação Infantil de um município no interior do Espírito Santo (grupo com 12 crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses).

### Adultos presentes

Professora Érica, a professora auxiliar Renata e a coordenadora pedagógica Joice, que fez a filmagem.

## Intencionalidade

Como observaram que, nas situações de brincadeira livres, as crianças imitavam as educadoras e/ou os pais arrumando camas, as professoras começaram a **investir na participação dos pequenos na organização do espaço da sala** para o momento do descanso. Perceberam que essa era uma excelente oportunidade para que exercitassem a autonomia, ajudassem umas às outras, trocassem experiências e tivessem uma participação efetiva na ocupação do espaço da sala. As duas professoras se dividiram. Enquanto uma acompanhava e apoiava a arrumação pelas crianças, solicitando a ajuda dos colegas, a outra fazia uma roda de cantoria com as demais.

Essa proposta tem como intencionalidade desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI02EO01). Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

(EI02EO02). Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(EI02EO03). Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

## Organização do ambiente

As crianças estão sentadas em roda, bem à vontade, e a professora pergunta:

— Quem vai me ajudar a arrumar a cama hoje?

Várias se empolgam e respondem:

— Eu! Eu! Eu!

— Você também vai? — prossegue Érica. — Olha bem, Beatriz (2 anos e 11 meses). Vou pegar o lençol igual a Carol (2 anos e 10 meses) faz todos os dias, não é? Mas se for todo mundo de uma vez, o que vai acontecer? Nós vamos trombar um no outro. Então, a Rê vai ficar na roda com vocês, e nós vamos arrumar a cama agora. Vocês vão levar o lençol... Pega o seu, Beatriz.

A menina mostra aos colegas como se faz, indo ao seu escaninho, pegando seu lençol, cobertor e travesseiro.

A professora incentiva:

— Isso, cada um vai arrumar o seu. Camila (2 anos e 8 meses), pega a sua roupa de cama? Antônio (2 anos e 3 meses), pega o seu lençol, por favor. Agora os outros esperam um pouquinho para não bagunçar.

As crianças que a professora chamou vão para os colchonetes e, com muita animação, começam a arrumar suas camas para dormir. Beatriz escolhe o seu colchonete e coloca o lençol. Faz movimentos com os braços, levantando e esticando o lençol.

— E você, Camila? Vai arrumar sua cama onde? — pergunta Érica.

— Ali — responde a menina.

— Ali?

Camila faz que sim com a cabeça e se dirige a um colchonete para começar a arrumar sua cama.

— Isso, tem que colocar o lençol para forrar. Você vai arrumar sua cama onde, Carol? Ai, que delícia, você vai arrumar sua caminha aí... — continua a professora.

Com bastante autonomia, cada criança vai saindo da roda com seus pertences e arrumando seu lugar para dormir: primeiro o lençol de baixo, depois o travesseiro, lençol de cima e cobertor.

— E você, Antônio, vai colocar a cobertinha onde? — questiona Érica.

Antônio a coloca em cima da cama arrumada, e a professora o elogia e sugere:

— Você quer ajudar o Cauã (2 anos e 6 meses) a arrumar a cama dele?

O menino sacode a cabeça, querendo dizer que não.

— Então, tudo bem. Pode voltar para a roda — diz Érica. Depois se aproxima de Camila e a elogia:

— Camila, você conseguiu, que legal!

A menina comemora, e Érica continua incentivando Camila a arrumar sua cama, favorecendo a autonomia dela a cada passo. Então convida:

— Vamos ajudar a Beatriz agora? Você ajuda a Beatriz que eu vou ajudar a Maria Clara (2 anos e 2 meses) agora...

Em seguida, continua a promover a interação:

— Muito bem, Beatriz, você também conseguiu! Agora você pode ajudar o Cauã? Porque ele ainda não conseguiu...

Beatriz, Maria Clara e Cauã se dirigem até a cama dele, mas se distraem com objetos da casinha. Cauã brinca de se olhar no espelho. E a professora, com muito jeito, se aproxima para ajudá-los, abaixando e conversando com o grupo:

— Maria Clara, deixa a Beatriz ajudar o Cauã. Vai, Cauã, pega na outra ponta que a Beatriz vai te ajudar...

E Beatriz fala:

— Assim. Agora tá montada...

Cauã sai do espaço das camas dizendo:

— Eu consegui! — E logo para no meio do caminho para ajudar outro colega a arrumar sua cama, colocando o lençol de baixo.

A professora orienta:

— Isso, primeiro o lençol, né?

Beatriz ajuda a arrumar e logo sai em direção aos escaninhos, dizendo que vai ajudar o Guilherme (2 anos e 7 meses):

— O seu é esse?

Érica pede para Guilherme arrumar sua cama com a ajuda da colega. Beatriz volta para os colchonetes com a roupa de cama dele e recomeça os movimentos.

— Aqui ou aqui? — pergunta ela a Guilherme.

— Aqui — responde o menino.

— O lençol primeiro — diz a garota, depois pergunta para a professora: — Esse é o lençol dele?

— Vamos ver o nome dele? É sim, olha aqui, está escrito. Guilherme, ajuda ela — diz a professora, enquanto o menino observa a colega e segura o cobertor.

Enquanto isso, Renata canta uma música com as crianças que já retornaram à roda. Terminam de arrumar a cama de Guilherme e Érica pergunta:

— De quem mais falta arrumar?

Beatriz (2 anos e 5 meses) e outras crianças olham para os escaninhos que ainda têm roupas de cama. Felipe ajuda Beatriz a arrumar sua cama, escolhendo onde dormirá e ela repete os procedimentos, ajudando o colega:

— O lençol primeiro!

Carol, do outro lado da sala, também coloca o lençol nos colchonetes dos colegas diante do olhar atento de Beatriz, que pergunta:

— Esse é o seu?

— Não, o meu é esse aqui, ó — responde Carol, mostrando qual é a sua cama, já arrumada.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Acolhimento como princípio

O descanso é uma boa oportunidade para as professoras se aproximarem, oferecerem carinho e se vincularem mais a cada um, **sem deixar de atender a todo o grupo**, fazendo do acolhimento uma prática do dia a dia.

### 2. Possibilidades de escolha, autonomia e respeito aos ritmos e rituais individuais das crianças

Ao permitirem que as próprias crianças organizassem seus espaços, as professoras garantiram que os **rituais que cada criança precisa para descansar** fossem respeitados, pois elas tiveram liberdade de escolher onde dormir e quais objetos levar para o colchonete. Além disso, dormir e descansar, mesmo não sendo para todos (pois sempre há aquelas crianças que preferem explorar outros materiais, montar algum jogo de encaixe ou ler livros), passa a ser algo divertido, em que exercitam a autonomia e auxiliam umas às outras.

### 3. Possibilidades de participação das crianças na organização do momento do descanso e solidariedade entre elas

A tarefa de arrumar a própria cama **não é simples para os pequenos** e exige deles grande empenho para ser realizada.

Também há um ajuste entre aquilo que as professoras esperam e o que as crianças podem realizar, pois as camas ficam arrumadas de acordo com suas possibilidades e com o tempo de cada uma – o que um adulto resolveria rapidamente sozinho. Em vez disso, as crianças são desafiadas a fazê-lo **de modo que as camas fiquem prontas, mas não perfeitas**. Porém, representam aquilo que as próprias crianças, até o momento, conseguiram fazer com apoio das professoras e com ajuda umas das outras.

Há solidariedade entre as crianças, quando se ajudam, cooperam e **ensinam umas às outras** a “começar pelo lençol” ou a buscar no escaninho o material do colega.

#### 4. Planejamento da proposta por parte das professoras

Nessa cena em que **as crianças participam ativamente da organização do momento do descanso**, é possível reconhecer a sensibilidade e o planejamento da proposta por parte das professoras.

O planejamento para essa situação também pode ser observado, por exemplo, quando consideram a **autonomia das crianças**. Afinal, no lugar de muitos berços, há colchonetes disponíveis.

Por fim, considera-se importante que, nesse momento da rotina, as crianças tenham **possibilidades de escolha** para terem acesso a diferentes materiais e brinquedos mais “aconchegantes” que possam auxiliar no descanso daqueles que não desejam dormir, favorecendo ações mais tranquilas e relaxantes durante o período em que os demais descansam.

#### 5. Professora aproveita uma oportunidade para fazer uso social da escrita

Outro princípio da organização de ambientes que favorece as boas experiências pelas crianças pode ser observado quando **a professora se deixa conduzir pela imprevisibilidade e rapidamente devolve um desafio** para Beatriz, aproveitando a oportunidade para fazer um uso social da escrita, ao procurar pelo nome de Guilherme na etiqueta do lençol.

### Práticas com a linguagem verbal

Desde que nascem, os bebês estão cercados de linguagem verbal, por meio da palavra dos pais e de outras crianças e adultos que fazem parte de seu universo. **E nessas interações elas se constituem como sujeitos, aprendem a construir sentido sobre o mundo e a se comunicar** por meio de diferentes linguagens, entre elas a linguagem verbal. O balbúcio, a linguagem oral e, mais tarde, a escrita vão sendo aprendidos e utilizados, possibilitando a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo e de se fazer entender.

As creches têm **um papel fundamental nesse longo processo de aprendizagem** da linguagem verbal e, para isso, o ambiente precisa ser organizado de forma a favorecer as interações. Afinal, não se aprende sozinho a falar e pensar!

Na prática, organizar ambientes que favoreçam o contato da criança com a linguagem verbal significa **garantir, no cotidiano das creches, situações nas quais ela pode estabelecer, livremente, interações com outras crianças e adultos**. O balbúcio e a fala inicial devem ser interpretados e traduzidos pelos adultos com respeito, valorizando a lógica própria de a criança interpretar o mundo.

**É fundamental conversar com a criança em momentos diversos**, como na troca de fralda, para acalmá-la, tranquilizá-la, incentivá-la. A criança pode brincar em contextos especialmente planejados para esse fim e, desde bebê, pode ter contato com textos poéticos e narrativas orais e escritas por meio de cantigas e contos.

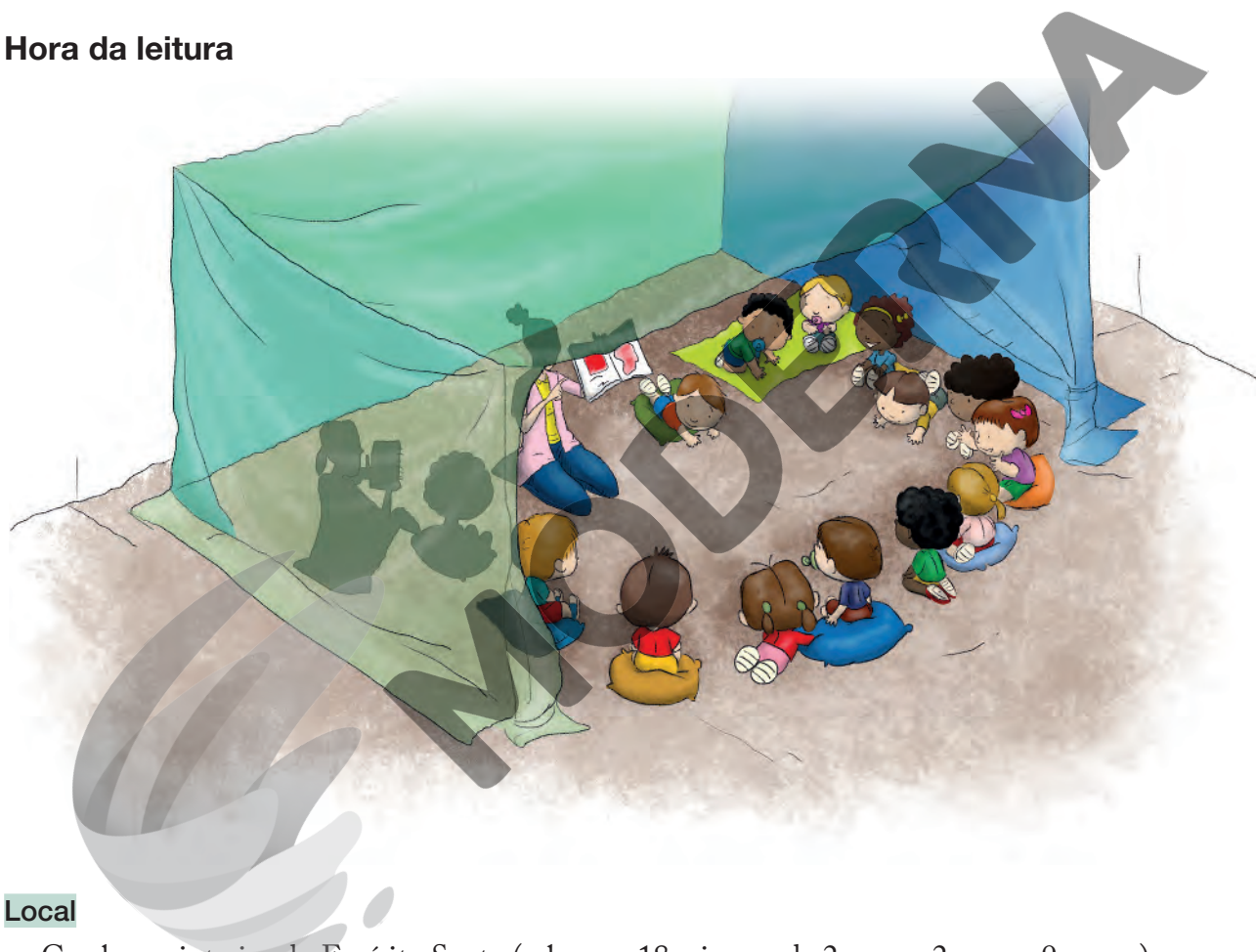
O professor pode garantir o contato de bebês e de crianças pequenas com a linguagem escrita lendo histórias em voz alta e oferecendo livros de literatura infantil para elas manusearem. **A prática de leitura em voz alta** realizada regularmente pode ser uma experiência interessante para a criança e possibilita que ela vá aprendendo a gostar de ouvir histórias e a dar sentido a essa prática social.

Ao manusear livros e presenciar outros comportamentos leitores que o professor comunica, como dar entonação à voz e folhear as páginas à medida que a narrativa é oralizada, **os pequenos vão compreendendo que a escrita tem marcas gráficas distintas das ilustrações** e que se pode construir sentido sobre essa linguagem, imaginando o que está sendo lido.

**O manuseio de livros pela criança amplia a possibilidade de ela construir sentido sobre o objeto livro, aprendendo o uso social desse objeto.** Possibilita também que ela imite os comportamentos leitores que o professor comunica ao ler, apropriando-se deles.

A qualidade da interação das crianças com os livros depende, também, da qualidade do próprio livro escolhido. Para crianças entre 0 e 2 anos e 11 meses, são indicados os livros com ilustrações que tenham cuidado estético e com textos bem escritos, com rimas e/ou repetições.

## Hora da leitura



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Creche no interior do Espírito Santo (sala com 18 crianças de 2 anos a 2 anos e 9 meses).

### Adultos presentes

Professora Suely e a auxiliar do grupo Nelma, além da coordenadora, que, a pedido da professora, filma a realização da leitura.

### Intencionalidade

Suely e Nelma andavam intrigadas. Mesmo sabendo que a escuta atenta é construída pela criança num longo processo de sucessivas participações em situações que favoreçam essa aprendizagem, **queriam aumentar a participação das crianças**, pois consideravam que algumas ficavam quase sempre

muito inquietas durante a leitura literária que realizam diariamente. Para ajudá-las nessa investigação, Suely solicitou que a coordenadora da escola observasse uma situação de leitura para depois pensarem, juntas, o que poderia ser aprimorado.

A professora planejou cuidadosamente a escolha do livro e **a forma de fazer a leitura, treinando-a para ficar expressiva**, uma condição necessária para as crianças se envolverem.

O relato a seguir tem os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI01EF03). Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI01EF04). Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

### Organização do ambiente

O canto da sala, que tem um tecido preso no teto compondo uma cabana, foi organizado como um cantinho de leitura, com almofadas dispostas em círculo.

No final da tarde, Suely convida as crianças para ouvir uma história, cantando a música que compõe o ritual que elas já conhecem. Os pequenos vão guardando os objetos que exploravam, com a ajuda da auxiliar, e se dirigem ao cantinho de leitura. Com as crianças já sentadas em roda, Suely faz vários combinados: de ficarem quietas para ouvirem a história, de não mexerem no amigo, de não levantarem para ver as ilustrações, pois ela as mostrará para todos, de prestarem atenção...

Depois de certo tempo, e com algumas crianças já bastante inquietas, a professora apresenta o livro (Rando, 2010):

— Crianças, olha a história legal que eu vou contar hoje pra vocês! Quem conhece essa história?

Várias respondem:

— Eu!!!!

— O que tem aqui na capa?

— Tem bicho! Tem “lefante”! Tem “passalinho”! “Leião”! — opinam os pequenos.

— A minha mamãe tem “passalinho” lá na minha casa! — comenta Cleber (2 anos e 5 meses).

— Muito bem! O nome dessa história é *Gildo*. Quem vocês acham que se chama Gildo? Será que é o elefante ou será que o Gildo é esse passarinho que está ao lado do elefante?

— O “lefante”! — arrisca Helena (2 anos e 3 meses).

— É o passarinho! — garante Maria (2 anos e 5 meses).

— É o “leião”! — diz Cleber.

Helena explica:

— É o “lefante” porque ele é “gande”, ó! — Então levanta para mostrar o elefante grande na capa do livro.

— Meu pai é bem “gandão” e forte! Bem forte! — intervém Peter (2 anos e 8 meses).

Suely convida:

— Vamos escutar a leitura da história para descobrir quem é o Gildo?

Algumas crianças concordam:

– Vamos!!!

Suely inicia a história e vai alternando a leitura dos textos, feita de forma expressiva, e mostrando as ilustrações... Alguns se levantam para ver as imagens de perto, e a professora lembra que, desse jeito, os amigos não conseguirão ver. Outras crianças ficam mexendo umas nas outras, se divertindo com brincadeiras corporais, e alternando com momentos em que observam as imagens do livro.

– Crianças, o que o elefante e o passarinho estão fazendo aqui? — pergunta Suely.

– No avião! — responde Caíque (2 anos e 2 meses), que está deitado de pernas para cima.

– Isso mesmo! Eles estão passeando de avião! — confirma a professora.

Em alguns trechos, Suely faz suspense:

– Do que será que o Gildo tem tanto medo?

Cada um dá sua própria resposta:

– Eu!

– Lobo!

– Auau!

A professora instiga:

– Vamos ver?

Quando a história termina, a professora questiona:

– Quem gostou da história?

Várias crianças levantam as mãos e respondem:

– Eu!!!!!!

Ao final, Suely coloca uma cesta com livros no centro da roda e sugere:

– Crianças, coloquei vários livros bacanas na cesta para vocês verem. Olha que legal!

Então, Suely ajuda Patrike, que tentava trocar de livro, puxando-os das mãos dos amigos, a folhear cada página, chamando sua atenção para as ilustrações. Nelma senta-se ao lado de Cristyane (2 anos e 6 meses), que tem síndrome de Down, e a convida para contarem, juntas, a história do livro que está fechado nas mãos da menina.

Os pequenos se entretêm com os livros, cada um à sua maneira. Mayra e Sophia (2 anos e 2 meses e 2 anos e 7 meses, respectivamente) recontam cada qual uma história, imitando o jeito de um adulto ler. Francisco (2 anos) abre e fecha o mesmo livro várias vezes, parecendo encantado com as diferentes imagens que aparecem. Ivo (2 anos e 1 mês) imita a voz de cada animal que aparece. Carlos (2 anos e 8 meses) vai folheando e identificando o que tem em cada ilustração. Caíque folheia as páginas devagar, fala como se estivesse lendo, com o livro voltado para si, e alterna mostrando as ilustrações para uma plateia imaginária.

Suely guarda os livros com a ajuda das crianças e compartilha com elas a próxima proposta. Enquanto elas se dirigem ao banheiro, comenta com a coordenadora:

— Você viu? São sempre as mesmas crianças que conseguem prestar atenção na história! Preciso conseguir envolver as outras também!

— Achei que você e a Nelma organizaram muito bem a atividade, e que as crianças participaram muito desses momentos! Amanhã vou organizar um horário para assistirmos juntas à gravação. Poderemos observar como cada criança se envolve e participa de uma forma própria. Depois, poderemos pensar em como dar continuidade a essa proposta, o que acha?

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Como a professora favorece a relação das crianças com os livros

Suely convida as crianças para a leitura da história com um ritual, possibilitando que elas identifiquem o que vai acontecer. Essa atitude favorece a organização e pode criar um **contexto de magia**, que encanta os pequenos.

A professora alterna a leitura dos textos com a apresentação das ilustrações, fazendo perguntas para que as crianças identifiquem o que observam ou que antecipem o que vai acontecer na história. Mesmo se não houver resposta, **essas estratégias incentivam os pequenos a terem uma postura mais ativa** enquanto escutam a narrativa. Suely valoriza todas as respostas das crianças, escutando-as com atenção. Essa atitude é fundamental para que elas se sintam encorajadas a compartilhar os sentidos que vão dando aos textos lidos.

Finalmente, **disponibiliza vários livros para as crianças manusearem** e participa também desse momento, seja observando-as, seja apoiando algumas crianças nessa exploração. Nesse momento de manuseio, as crianças podem experimentar alguns comportamentos leitores, imitando a forma como a professora lê para eles.

### 2. A forma como cada criança participa da leitura

As crianças participam da leitura, **embora de formas muito particulares**: algumas conseguem ficar sentadas por mais tempo na roda; outras alternam momentos de movimentação corporal com momentos de grande envolvimento; outras, ainda, se mostram aparentemente distraídas, mas estão muito atentas. Como Caíque que, mesmo deitado com as pernas para cima, participa da conversa sobre a história.

Nessa idade, apesar de algumas crianças já conseguirem se comunicar utilizando a fala, **o movimento ainda é um recurso fundamental de aprendizagem**. Por esse motivo, têm uma necessidade grande de se movimentar, e é importante que o professor compreenda a inquietude corporal como uma característica dessa fase do desenvolvimento.

## Campo de experiências Traços, sons, cores e formas

### Práticas com a exploração plástica

As experiências dos bebês com materiais plásticos são, inicialmente, **voltadas para a exploração de seus atributos** (tátil, visual, gustativo etc.). Aos poucos, eles começam a produzir rabiscos e vão se encantando com as marcas que seus gestos deixam na areia, no papel e em outras superfícies, de uma forma cada vez mais intencional.

As marcas que a criança pequena produz a encantam, mas não necessariamente pelo resultado. **O prazer para ela está no próprio ato de produzir** marcas, na investigação que faz da relação entre seu gesto e o efeito dele traduzido em marcas, ainda que não representem algo. É importante que os rabiscos e as marcas que as crianças deixam em papéis sejam expostos na sala, à altura dos olhos dos pequenos, valorizando sua autoria.

As creches são ambientes perfeitos para proporcionar aos bebês situações de exploração de materiais e seus movimentos. Experiências no manuseio de materiais que se misturam, por exemplo, **possibilitam que a criança pequena investigue a transformação de substâncias a partir de sua própria ação**. Ela pode descobrir e valorizar as marcas que seus gestos produzem, experimentando diferentes texturas isoladamente ou misturadas, e explorando os contornos do próprio corpo ao passar os materiais sobre a pele. E, claro, se divertir produzindo as misturas e interagindo com outras crianças e adultos.

É fundamental que o contexto organizado pelo professor garanta o trabalho coletivo e **favoreça o lúdico**, a autonomia nas escolhas e as interações da criança com seus pares e adultos. É dessa forma que ela pode comunicar seus desejos e preferências e ampliar as possibilidades de exploração dos materiais, incluindo a imitação.

A seguir, apresentaremos dois relatos de atividades que compõem sequências para favorecer a exploração de materiais plásticos, e que têm como objetivos de aprendizagem:

(EI01TS02). Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.

(EI02TS02). Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

## Sequência de misturas I



## Local

Creche no interior de Goiás (grupo com 15 crianças de 8 meses a 1 ano e 11 meses).

## Adultos presentes

Professora Soraya, Suely, a auxiliar, e Marlene, estagiária, além de Cirlene, coordenadora que filma a atividade.

## Intencionalidade

Soraya combinou a filmagem com a coordenadora, pois gosta de assistir às crianças para **interpretar as interações que estabelecem e os interesses que demonstram**. O contexto que organizou faz parte de uma sequência de misturas com materiais diversos. A professora investiga a forma como as crianças exploram esses materiais, que podem ser misturados, mas estão dispostos separadamente, além das interações que elas estabelecem com seus pares.

## Organização do ambiente

No parque, à sombra de uma mangueira, as educadoras colocam quatro pneus no chão, forrados de plástico preto espesso e com três passos de distância entre eles. Dois dos pneus são preenchidos com água<sup>3</sup>, e os demais, com areia.

Aproveitando o dia muito quente, as crianças estão somente de fraldas, já preparadas para a proposta. Na sala, Soraya as convida:

— Crianças, nós preparamos uma surpresa pra vocês! O que será?

Pedro, de 1 ano 6 meses, levanta e diz, apontando para a própria barriga:

— Pepe!

— É você, Pedrinho? Mas tem outra surpresa lá no parque!

As demais crianças, que estão entretidas com brinquedos espalhados no chão da sala, olham para a professora e continuam a mexer nos objetos que têm nas mãos. Soraya ajusta o convite:

— Vamos guardar os brinquedos para ir ao parque?

Em seguida, pergunta novamente:

— O que será que tem lá no parque? Vamos ver?

Algumas saem correndo, duas vão andando devagar, com seus passos ainda trôpegos, três vão engatinhando muito rápido, tentando alcançar os amigos, e as outras precisam ser chamadas pelas educadoras, que as ajudam a levantar e seguram suas mãos como apoio.

Soraya, que correu para acompanhar as crianças mais apressadas, senta-se com elas no chão. À medida que os bebês vão chegando, a professora os organiza em uma roda, próxima aos pneus. E incentiva a investigação:

<sup>3</sup> Para evitar que se formassem criadouros de larvas de mosquitos, os pneus foram preenchidos com água pouco antes de a atividade iniciar e esvaziados logo após a atividade terminar.

— O que será que tem dentro dos pneus?

No mesmo instante, as crianças se dirigem aos pneus e começam a mexer em seu conteúdo.

Marianne (1 ano e 2 meses) olha para Soraya e diz, mostrando a mão molhada:

— Gu.

— Tem água, Marianne? Está gostoso? — pergunta a educadora.

A menina responde com um sorriso. Está debruçada na borda do pneu, batendo as mãos na água e observando o efeito de seu gesto: a água espirra em seu rosto, em seu peito... Então começa a molhar as mãos e esfregá-las nas pernas...

Arthur (1 ano e 4 meses) brinca com a areia de um pneu. Esfrega-a nos braços, coloca um pouco na boca (Suely se aproxima e diz para ele não fazer isso), bate na areia, espirrando grãos para os lados... Alexandre (1 ano e 2 meses), que está ao seu lado, começa a chorar, porque caiu areia em seus olhos.

Suely chega perto do menino, limpa seus olhos e comenta:

— Vamos pedir para o Arthur parar de jogar areia pra cima, Alê? Diz pra ele: “Não joga, Arthur”.

Em seguida, mostra para ele várias formas de explorar o material. Arthur observa e começa a pegar punhados de areia e colocá-los no chão, formando um montinho. Camila (1 ano e 9 meses) se aproxima e passa suas mãos molhadas no rosto do amigo. O menino olha pra ela, ri e se levanta, parecendo procurar pela água. Debruça-se no pneu com água e começa a bater nela, espirrando gotas para os lados.

Depois de explorar a areia fazendo vários rabiscos com a mão, Dionysio (1 ano e 5 meses) pega uma folha seca da mangueira, encosta no ouvido e fica por um tempo assim.

— É um telefone, Dionysio?

O pequeno olha para ela, sorri e em seguida se dirige a um dos pneus com água e se diverte espirrando-a para todos os lados. Dayane (9 meses), que está ao seu lado, dá gargalhada e tenta imitá-lo.

Depois de um tempo, Dionysio pega um pouco de água com as mãos e leva o que sobrou para o pneu da areia. Quando abre as mãos, observa-as vazias, mas esfrega as mãos molhadas na areia. Observa de novo as mãos, que ficaram cheias de areia grudada. Repete a cena e, quando se dirige mais uma vez ao pneu de água, fica passando as mãos e observando a areia se misturando à água. Fica nesse movimento por um bom tempo, até que observa Helena (1 ano e 9 meses) levando montes de areia, com as mãos, para o pneu de água. Passa a fazer o mesmo, num acordo silencioso e de muitas risadas. As duas crianças tentam levar a maior quantidade possível de areia para um pneu de água, e Helena chega a transportá-la também colocando-a entre o ombro e o queixo.



Caíque (11 meses), que está próximo, fica sentado observando o movimento das crianças. Mas logo começa a pegar a areia que caiu ao seu lado e a colocá-la no pneu de água.

Quando algumas crianças começam a demonstrar cansaço, Suely e Soraya se alternam, convidando-as para tomar banho.

Soraya conversa com cada criança que cansou de brincar enquanto dá banho. Comenta sobre a areia que está colada nas pernas, nos pés, nos braços. As crianças respondem, mostrando ou tentando nomear os lugares ainda sujos, olhando para as partes do corpo citadas pela professora. Soraya chama a atenção delas para a água do banho, que está levando a areia embora.

Depois do almoço, enquanto as crianças dormem, ela comenta com Cirlene que está curiosa para assistir ao filme e observar os detalhes das investigações das crianças. Assim, poderão pensar, juntas, na continuidade da sequência.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. A organização do ambiente favorece a curiosidade e a autonomia das crianças para explorar os materiais e as interações

Água e areia são muito atraentes para as crianças. Quando Soraya decidiu **dispô-los separadamente, sem deixar nenhum objeto disponível para transportá-los**, favoreceu várias possibilidades de investigação das crianças. Cada uma os explorou como quis, misturando-os ou não.

Essa exploração traduz **a curiosidade que elas têm em investigar a reação dos materiais a partir de suas ações**. Como Mariane, que bate com as mãos na água e se diverte com os espirros que molham seu corpo. E Dionysio que, depois de fazer riscos na areia, tenta transportar água para o pneu de areia e descobre que suas mãos estão vazias.

O contexto criado pelas educadoras favoreceu a ampliação das experiências das crianças **também a partir das interações entre elas**. Dayane se divertiu imitando Dionysio, que batia com as mãos na água espirrando-a para os lados. O próprio Dionysio, depois de tentar transportar água com as mãos, imitou Camila, que transportava montes de areia para o pneu com água.

As interações entre as crianças somente são potencializadas quando as práticas realizadas pelos professores **não estão centralizadas em suas próprias ações**, como mostrou esse relato.

### 2. A interação das educadoras com as crianças

As interações são determinantes na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Além das interações entre as crianças, as intervenções que os educadores realizam precisam ser pautadas em uma **escuta atenta e sensível**.

O convite que a professora fez já indica uma escuta atenta. Ela percebe que as crianças estavam envolvidas explorando materiais na sala, por isso não deram atenção à proposta de ir ao parque, e **faz um ajuste na própria ação**, propondo que guardassem os objetos.

Quando Marianne informa o que descobriu, Soraya valoriza essa descoberta, conversando com ela. **A interpretação e a valorização das diferentes linguagens que a criança usa para se comunicar são fundamentais**, pois ajudam os pequenos a dar sentido às palavras, ampliando seu vocabulário, além de ser uma experiência afetiva de respeito, de se sentir sujeito de direitos.

Com Arthur, Suely chama atenção para o efeito de sua ação no amigo, pedindo para ele parar, mas mostrando outras formas de explorar a areia. Diante de uma orientação para não fazer algo, é importante que **a criança tenha também uma sugestão do que pode fazer**. Isso amplia suas possibilidades de ação e a distrai da ação que o adulto considera indesejável. Na mesma situação, a professora incentivou Alê a se manifestar, mesmo que este não dê conta ainda, ensinando que a criança pode dizer quando não gosta de algo, uma aprendizagem preciosa nas relações humanas.

Ao dar banho, Suely **cria contextos afetivos**, conversando com cada criança, nomeando as partes de seu corpo de uma forma que faz sentido para os bebês, relacionando à areia que a água “vai levando”. Essa ação também auxilia na construção de sentido das palavras pelas crianças.

### 3. Os interesses que as crianças demonstram

O registro da atividade, por meio de escrita, fotos ou filmagem, e a análise do material possibilitam que os educadores interpretem as ações das crianças identificando seus interesses e **planejando novos desafios** que comporão a sequência.

Analisando a filmagem, Suely, Soraya e Marlene interpretam que várias crianças tentaram transportar as matérias (água e areia) com o próprio corpo, como Caíque, Dionysio e Helena. Planejam que, na próxima atividade, **disponibilizarão alguns objetos para favorecer a investigação**, possibilitando o transporte das matérias: peneiras, potes de diferentes tamanhos e pedaços de cano.

## Sequência de misturas II



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

#### Local

Creche no interior do Pará (grupo com 16 crianças de 2 anos, aproximadamente).

#### Adultos presentes

Professora Mara e Gilson, o auxiliar.

## Intencionalidade

Mara planejou cuidadosamente essa atividade. Na sua avaliação, a anterior não tinha dado muito certo. As crianças haviam explorado pouco os materiais, e sua hipótese é que **a organização do ambiente não favoreceu a autonomia** delas. Mara mal conseguira observar as interações das crianças, porque elas ficaram muito dependentes dos educadores.

A professora **fotografou** o andamento da atividade. Além de analisar as fotos, vai preparar uma apresentação para a reunião de professores, pois será a sua vez de compartilhar uma boa prática com os colegas. Depois, pretende adequar o documento para apresentá-lo na reunião de pais.

## Organização do ambiente

Enquanto as crianças dormiam, Mara organizou o espaço da sala. Sobre o piso central, estendeu um pano grande, já bastante manchado, utilizado para ocasiões como esta. Sobre o tecido, dispôs quatro bacias com água e retalhos de papel crepom organizados em pilhas, cada uma de uma cor.

Algumas crianças estão brincando no parque com Mara, enquanto esperam as demais acordar. A professora vai chamando uma criança de cada vez para ajudar a colocar a camiseta utilizada para pintura. Depois que o grupo está completo, avisa que preparou uma atividade muito legal na sala.

- O que será? — pergunta, iniciando um diálogo com as crianças, que logo se aproximam.
- O “lodo” mau — responde rápido Mauricio (2 anos e 2 meses), fazendo uma careta para imitar o lobo.
- Não é! — diz Mara.
- Mamãe — arrisca Paola (2 anos e 3 meses).
- Não é!
- “Chuco” — diz Marília (2 anos e 5 meses).
- Você está com vontade de tomar suco, Marília? No lanche vai ter um suco bem gostoso! — explica a professora. Depois convida:
  - Então vamos fazer assim: a gente vai cantar a música do...
  - “Poquinho” — completa Nicoley (2 anos e 7 meses).
  - Isso! Vamos cantar a música do porquinho e vamos andando “beeeeeeeem” devagarinho pra ver o que tem na sala, tá bom?

Mara e Gilson vão cantando a música com as crianças, que se esforçam para andar bem devagar, seguindo o ritmo dos educadores, um enorme e divertido desafio. Chegando à sala, os pequenos se dirigem aos materiais.

Shirley (2 anos e 5 meses) pega um papel laranja e mostra para Gilson:

- É “vemelo!”
- Parece o vermelho, né, Shirley? Mas essa cor se chama laranja.

A menina brinca de cobrir os olhos com o papel e fica sacudindo a folha no ar perto do ouvido.

Paola (2 anos e 8 meses), ao seu lado, começa a pegar um papel de cada cor e a arrumá-los, lado a lado, como um quebra-cabeça. Shirley a observa e logo entra na brincadeira, dando continuidade ao que parece uma fila de papéis coloridos.

Diney (2 anos) e Helena (2 anos e 6 meses) molham as mãos e vão esfregando água no corpo. Mauricio (2 anos e 8 meses) se junta a eles e começa a bater com as mãos na água e a se divertir com os espirros que o gesto produz, logo copiado por Helena.

Gilson combina que não é para fazer isso, porque a água da bacia vai acabar, e mostra o quanto o volume está diminuído. Em seguida, aponta o que eles podem fazer, como colocar papéis coloridos na água e ver o que acontece.

Helena levanta, pega vários papéis verdes e os coloca na bacia. Mauricio observa a água e aponta:

— Olha! A água tá “vede”!

Helena molha a mão na água colorida e passa nas pernas, e os dois amigos logo a imitam.

Ao redor de outra bacia, Monique (2 anos e 8 meses) mexe na água, pega um pedaço de papel laranja, molha, o coloca na perna e tenta esticá-lo. Levanta, observa o papel colado e diz para Lidiane (2 anos e 6 meses):

— Um dodói!

A amiga pega um papel laranja e imita o gesto. As duas vão colando vários pedaços de papel de cores diferentes nos braços e nas pernas. Depois, saem andando pela sala e anunciando:

— Dodói! Dodói!

Algumas crianças param o que estão investigando e começam a imitá-las.

Margarida (2 anos) pega um pedaço de papel, coloca na boca, mastiga-o e cospe. Mara se aproxima, se abaixa e convida:

— Margarida, vamos molhar o papel na água para ver o que acontece?

A menina pega vários papéis e os joga na bacia mais próxima. Depois, fica mexendo na água, bastante escura pela mistura das cores. Parece encantada com as marcas que seu gesto faz na superfície, pois arrasta as mãos em diferentes direções.

Helena a empurra, querendo mexer na água, e Margarida chora. A professora se abaixa de novo e incentiva:

— Diz pra Helena que você não gostou, Margarida!

Margarida para de chorar e diz, com voz brava:

— Não “gotei”!



Depois de explorar bastante a água, Marley (2 anos e 8 meses) pega um papel verde, molha e o bate no tecido que forra o chão. Observa a marca deixada pelo papel e repete o gesto com a mesma folha que, depois de um tempo, se desmancha na água. Pega vários papéis e repete o gesto. Bate várias vezes no tecido até que não fiquem mais marcas. Mara o observa e comenta:

— Você está pintando o tecido, Marley?

Duas crianças que estão misturando a água escura da mesma bacia observam o amigo e o imitam.

Quando os papéis acabam, Mara analisa que todas as crianças puderam aproveitar a proposta e pergunta:

— Quem vai me ajudar a recolher os papéis que estão amassados no tecido?

Várias crianças levantam as mãos e gritam:

— Eu!

Enquanto Mara passa com um saco de lixo para as crianças ajudarem a recolher o que restou da exploração, Gilson leva as demais em grupos de quatro para lavar as mãos e tirar as camisas de pintura.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. A organização do ambiente favorece a curiosidade, a autonomia das crianças para explorar os materiais e as interações

O próprio convite de Mara instiga a curiosidade dos pequenos. Andar “beeeeeem” devagar cantando uma música é uma atividade atraente, **porque é proposta como um desafio** e potencializa a autonomia das crianças.

**Deixar os materiais acessíveis possibilita que cada um os explore como quer.** Nesse relato, as crianças exploram a água e os papéis separadamente, ou os misturam, investigando o efeito de suas ações. Helena observa a mudança de cor na água depois de colocar papéis coloridos na bacia, e Monique descobre que o papel molhado fica grudado em sua perna e cria a brincadeira de “dodói”, que envolve outras crianças.

Além de potencializar a investigação de cada criança, a organização do ambiente **ampliou as possibilidades de interação entre elas.** Shirley brinca com Paola de organizar os papéis em uma espécie de quebra-cabeça colorido. Mauricio observa Helena e descobre que a água ficou verde com a ação da amiga. Monique compartilha com Lidiane a sua brincadeira: o papel molhado que está colado em sua perna é um “dodói”.

### 2. A interação dos educadores com as crianças

Essa forma de organização **é vantajosa também para o professor.** Mara e Gilson ficam mais livres para observar as crianças, fotografar e registrar suas ações, interagir com as que solicitam sua ajuda ou favorecer a ampliação das explorações. Ficam mais disponíveis para uma escuta atenta.

Quando Shirley chama o papel laranja de vermelho, e Gilson informa o nome correto da cor, por exemplo, tem o cuidado de **não desconsiderar o que a menina falou.**

Gilson tem uma atitude interessante quando pede para Helena e Mauricio não esparramarem água. Explica por que não podem fazer isso e mostra o que podem fazer, instigando a curiosidade das crianças. Essa atitude **coloca o limite necessário, mas tira o foco do “não pode”** propondo algo diferente para os pequenos fazerem, potencializando suas explorações.

Situação similar acontece quando Margarida coloca o papel na boca. Mara logo convida: “Margarida, vamos molhar o papel na água para ver o que acontece?”, **instigando a curiosidade** da menina.

### 3. Os interesses que as crianças demonstram

Em outro momento, a professora prepara sua apresentação, com fotos e transcrição das falas das crianças, para **compartilhar na reunião com os outros professores**. Juntos, podem analisar a forma como as crianças exploram os materiais e o quanto as interações com seus pares favorecem a ampliação das explorações.

**Interpretam**, por exemplo, que várias crianças se interessaram por observar as marcas que o papel molhado deixa nas superfícies: no corpo, na própria água e no tecido que servia de forro. Planejam que, na próxima atividade da sequência, deixarão disponíveis os mesmos recursos, além de cartolinas brancas dispostas numa mesa e presas em uma das paredes. Como será que as crianças investigarão?

## Práticas com exploração de sons

As crianças estão o tempo todo em contato com diferentes sons e **reagem a eles, de forma própria, desde antes de nascer**. Depois do nascimento, são capazes de escutar, pesquisar e produzir sons. Ainda bebês, costumam se encantar com músicas associadas a gestos e com barulhos que seus movimentos podem produzir.

As creches podem potencializar as explorações voltadas para a percepção de sons produzidos pela voz e por diferentes objetos manipulados pelos pequenos. Essas explorações são realizadas naturalmente, quando eles arrastam, jogam, deslocam os objetos etc. Essas ações precisam ser valorizadas e podem ser potencializadas, **favorecendo o despertar da escuta atenta, fundamental para que as crianças construam aos poucos seu próprio repertório sonoro**.

Nas escolas de Educação Infantil, o trabalho de musicalização deve ser realizado **de forma lúdica, com brincadeiras e desafios**, valorizando as iniciativas das crianças e favorecendo as interações com seus pares e adultos.

Na prática, diversas atividades podem ser planejadas e organizadas para a criança explorar os sons que ela mesma produz, **por meio da manipulação de objetos pensados para esse fim**. Também é importante favorecer os movimentos gerados pelos sons que ela escuta. A dança, por exemplo, convida para movimentos expressivos, criados pela própria criança, além da escuta de diferentes gêneros musicais e da realização de brincadeiras cantadas.

No relato a seguir, uma professora organiza o contexto para possibilitar a exploração de objetos que produzem sons.

## Sequência com materiais que produzem sons



### Local

Creche no Rio de Janeiro (grupo com 12 crianças de 4 meses a 1 ano e dois meses).

### Adultos presentes

Professora Carla, Estela, a auxiliar, e Maura, diretora da creche.

### Intencionalidade

Carla realiza uma **sequência de atividades** com objetos que produzem diferentes tipos de som, pois sabe que são atraentes para as crianças desde muito pequeninas.

Já utilizou objetos de plástico de diferentes tamanhos, formas e espessuras (peças de brinquedos, pulseiras, blocos, tampas etc.), papelões com características variadas (tampas, pedaços de caixas etc.), em atividades separadas e envolvendo os dois materiais ao mesmo tempo. Para a atividade a seguir, **planejou desafios realizando interferências em embalagens de plástico**, que produzirão sons com diversas intensidades. Como a vivência será filmada pela diretora, Carla poderá assisti-la depois para pensar melhor na continuidade da sequência.

A sequência planejada tem como intenção os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI01TS01). Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

(EI01TS03). Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

## Organização do ambiente

Enquanto as crianças dormiam, após o almoço, Carla preparou o ambiente. Confeccionou chocalhos juntando, com fita adesiva, dois potinhos de iogurte e colocando dentro de cada um matérias diversas (feijão, areia, pedrinha ou um pedaço de algodão).

Para deixar o ambiente mais aconchegante, deixou a luz apagada, apenas com a claridade que entra pelas janelas. Os objetos confeccionados estão distribuídos em três cestos de palha. No chão, há alguns colchonetes e dois bebês-conforto, próximos aos cestos.

Ao som de música clássica, as crianças entram na sala, caminhando, engatinhando ou levadas no colo pelas educadoras. Dirigem-se rapidamente aos cestos ou são colocadas nas cadeirinhas.

Carla pega um dos cestos e aproxima-se dos bebês, para que escolham os chocalhos que querem manipular.

Olívia (5 meses) pega um e logo o coloca na boca, tirando e pondo várias vezes. Sempre que faz esse movimento, o chocalho produz um barulho que parece não interferir em seu interesse maior, pois continua explorando o objeto com a boca. Quando o chocalho cai no chão, a menina fica observando o ambiente, mexendo os braços e as pernas. Depois, parece se cansar, pois começa a resmungar. Maura chega perto dela e oferece o chocalho:

— Quer brincar mais um pouco?

Olívia o pega com uma das mãos e logo volta à sua exploração gustativa.

Luiza (1 ano e 6 meses), que tem paralisia cerebral, está deitada em um colchonete. Estela, ao seu lado, sacode um chocalho perto de sua orelha. A menina a observa e sorri, mesmo com os movimentos involuntários que seu corpo faz o tempo todo. Estela segura sua mão e a ajuda a sacudir o instrumento.

Frederico (10 meses) pega um chocalho, o observa e o coloca na boca. Demonstra interesse pelo barulho que produz, sacudindo o objeto com força e sorrindo. Em seguida, deixa-o no chão e pega outro no cesto. Experimenta-o na boca, depois o sacode com força e, por último, começa a batê-lo no chão.

Camila (1 ano e 2 meses) se aproxima com um chocalho na mão e o oferece ao amigo. Frederico sorri, larga o instrumento que tem na mão, pega o oferecido pela menina e começa a bater com ele no chão.

A menina parece se interessar pelo movimento que o amigo faz e retira o objeto de suas mãos. Frederico a observa, pega outro chocalho e bate-o no chão com força e muito rapidamente, produzindo um som forte. Camila bate o seu também, e os dois ficam nesse movimento por um bom tempo, dando gargalhada.



Marcos (1 ano e 2 meses) está entretido diante de uma das cestas, experimentando o som de cada chocalho. Pega um, sacode, coloca de volta na cesta, pega outro e faz a mesma coisa. Quando o objeto não produz som, o observa, sacode mais um pouco, mas logo se desinteressa e vai trocando de instrumento.

Em dado momento, começa a batê-lo no chão, depois bate com o objeto na cabeça de Maria (8 meses) que acaba de se sentar ao seu lado. A menina coça a cabeça e chora. Carla chega mais perto, pega Maria no colo, abraça-a, faz carinho em sua cabeça e se abaixa, dizendo:

— Marcos, não pode bater! Dói muito! Nos amigos não pode bater, mas aqui pode, olha!

Então pega um objeto da cesta e bate no chão. Marcos a observa, dá um sorriso e começa a imitar a professora. Quando Maria para de chorar, Carla a coloca no chão novamente e pergunta se quer um objeto para brincar.

Mas Maria demonstra cansaço, esfrega os olhos e pede colo, esticando os braços e se aconchegando no ombro de Carla.

Quando as crianças começam a se desinteressar, a professora pergunta:

— Quem quer beber água e depois ir para o parque?

Por fim, combina:

— Então, Estela e eu vamos passar as cestas para vocês ajudarem a guardar os chocalhos, tá?



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Relação entre a organização do ambiente e as interações das crianças na exploração dos objetos

Carla criou **um ambiente atraente, com luz suave e natural** e música de fundo. Deixou os chocalhos ao alcance das crianças, dando liberdade para elas explorarem, com autonomia e muito interesse, objetos que produzem som.

Essa autonomia **potencializou as interações dos pequenos entre si**. Camila, por exemplo, imita Frederico, que investiga o barulho produzido pelo chocalho batido no chão.

As próprias educadoras puderam observá-las e **oferecer modelos para ampliar as explorações de algumas crianças**. Estela primeiro sacode o chocalho para Luiza ouvir o barulho produzido pelo gesto e depois ajuda a menina a sacudi-lo.

As interações entre as crianças ajudam-nas a aprender a se relacionar de forma adequada, **mas é também por meio dos conflitos que a aprendizagem acontece**. Diante deles, os adultos precisam observar para analisar se as crianças necessitam de ajuda ou de limites. Como Carla fez com Marcos, dizendo que não podia bater na cabeça da amiga, e oferecendo outras possibilidades de explorar o chocalho relacionadas ao interesse que o menino demonstrou: bater com o objeto em alguma superfície.

As educadoras também puderam **dar atenção especial para as crianças que ainda estão em um estágio mais dependente do seu desenvolvimento**, como os bebês que ainda não se locomovem sozinhos e Luiza, que tem paralisia cerebral.

## 2. Interesses das crianças explicitados em suas ações

Em outro momento, Carla assiste à filmagem com Estela e Maura. As três **interpretam juntas os interesses que as crianças demonstram, para planejar a próxima etapa** da sequência. Na análise que fazem, percebem que várias crianças investigaram o barulho do chocalho produzido quando o bateram em alguma superfície. Para a próxima atividade, planejam deixar disponíveis blocos de madeira, além dos chocalhos que mobilizam o interesse de algumas crianças.

As três resolvem também **pedir ajuda à secretaria** para fazer a edição da filmagem a fim de exibi-lo na reunião de pais e responsáveis. Consideram que vai ser bem interessante os pais compreenderem que a sequência é planejada em função dos interesses que as crianças vão demonstrando.

## Práticas com crianças de 3 a 5 anos

### Campo de experiências Corpo, gestos e movimentos

Todas as culturas do mundo têm suas próprias brincadeiras, que são **socialmente transmitidas**. Ao realizar brincadeiras de regras, por exemplo, a criança se apropria da própria cultura, passada de geração em geração. Quando brincam de faz de conta, os pequenos reinventam a realidade de acordo com sua imaginação.

A brincadeira não é, portanto, uma simples recordação e imitação do que a criança já viveu. Segundo Vigotski, **a criança cria uma nova realidade ao brincar**, imaginando e combinando as impressões que vivenciou (Vigotski, 2009). Ao representar um papel, passa a imitar as ações próprias da pessoa ou personagem que está imitando, mas de acordo com sua interpretação pessoal. É a criança que cria as próprias regras que dão o contorno à brincadeira.

Por meio da brincadeira, os pequenos aprendem comportamentos, constroem conhecimento, elaboram e expressam emoções, desenvolvem-se cognitivamente e emocionalmente. Por se tratar de uma linguagem da infância por excelência, a brincadeira de faz de conta é o lugar privilegiado de produção de culturas infantis, onde pode significar e ressignificar com mais intensidade o que apreende nas observações que faz e nas interações com outras crianças e adultos. Ou seja: **por trás da brincadeira, há o conhecimento que a criança elabora sobre o mundo**.

As DCNEI indicam que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 25).

Na prática, essas instituições precisam garantir contextos que **favoreçam a realização tanto da brincadeira de regras quanto de faz de conta**. É necessário garantir na rotina horários adequados e regulares para a brincadeira, bem como a organização de ambientes e materiais que favoreçam a ação imaginativa da criança, como mostra o exemplo a seguir.

## Brincadeira de faz de conta



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Escola multisseriada em comunidade quilombola do Maranhão (13 crianças entre 3 a 6 anos).

### Adulto presente

Professor Éverton.

### Intencionalidade

As crianças da sala de Éverton costumam **brincar na área externa** no começo da manhã, pois o clima é muito quente, mesmo à sombra de um frondoso pau-brasil, a única árvore próxima à escola.

O professor faz questão de valorizar esse momento. Às vezes, brinca junto, mas gosta especialmente de observá-las brincando: os papéis que assumem, o que criam para incrementar a brincadeira, como se relacionam, as regras que constroem, entre outros. Afinal, é o momento em que **cada criança escolhe como, com quem e do que quer brincar.**

Essa proposta tem os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI02CG01). Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

### Organização do ambiente

O professor e as crianças enriquecem constantemente o terreno no entorno da escola. À sombra da árvore, há uma cabana de tecido pendurada em uma corda amarrada em um dos galhos. A cerca de bambu que limita o terreno é o local onde as crianças mais gostam de brincar. Também há duas pedras grandes, alguns tocos de madeira e uma bancada feita com pedaços de tijolos empilhados, que serve como tanque de lavar roupa, para guardar os peixes para vender etc.

Éverton guarda na sala uma caixa de papelão com objetos: panelas, alguns talheres, potes de barro, três bonecas, vários pedaços de tecidos coloridos, pedaços de tijolos (usados como mesinhas, bancos e fogão), um violãozinho, caixas de papelão com desenhos das crianças (imitando armários, TVs, camas e um berço). Recipientes descartáveis representam vasos, potes e outros objetos. A caixa ainda tem três carrinhos e um caminhãozinho de madeira, feitos por Éverton e as crianças, um abano de palha, um pote com tinta de urucum, colares de sementes de pau-brasil e um pequeno espelho.

São 7 h, e as crianças vão chegando. Todas moram na redondeza. O professor, à porta da sala, as cumprimenta e mostra os objetos que conseguiu para incluir na brincadeira: duas revistas e um pente. Os pequenos pegam as novidades e a caixa e começam a organizar o ambiente da brincadeira.

Alana (3 anos) ajuda sua irmã, Alvanir (5 anos), a organizar a casinha, na companhia de Cirlene (4 anos). Elas arrumam os tecidos sobre a mesa e sobre as camas enquanto Alana passa o pente no cabelo da boneca.

Ciro (5 anos) faz uma estrada riscando o chão de terra com um pedaço de madeira e brinca com os carrinhos e o caminhão, colocando-os em fila. Antonio (4 anos) se aproxima, olha para o amigo e começa a brincar junto, ajudando a empurrar os carros, mantendo a fila.

Os dois colocam terra na caçamba do caminhão e o empurram devagar. Ficam deitados com os queixos apoiados na mão, sobre a terra, com as cabeças na altura do caminhão, observando atentamente o movimento das rodas passando em buracos, pedras e montinhos de areia que eles mesmos fazem para incrementar o trajeto.

— A gente “tamo” indo pescar, né, amigo? — pergunta Antonio.

— Vamos, meu amigo! Tenho que levar peixe pros meninos — responde Ciro.

Péricles (6 anos) se junta aos meninos e combina:

— Eu tenho umas minhocas das boas lá em casa! Vou buscar pra gente pescar, tá?

Os dois dão um sorriso, e Péricles sai correndo. Circula o tronco da árvore e volta segurando algumas cascas secas do fruto da árvore, que tem forma de vagem. Os meninos colocam as “minhocas” na caçamba do caminhão e o empurram na direção do rio, no final da estrada.

Enquanto isso, embaixo da cabana, que se transformou numa caprichada casinha, Alvanir comenta com Cirlene:

— Comadre, vou fazer um mingau de milho bem gostosinho pra “nós comer” na tardinha!

— Tá.

Marylene (5 anos) se anima toda e anuncia que fará um prato típico da região, à base de vinagreira, uma erva verde meio amarga:

— E eu vou fazer arroz de cuxá!

Alana, que está com todos os colares pendurados no pescoço, esticada diante do espelho se pintando, se manifesta:

— Eu também, né?

— Tá bom, “fia”, pra você também vai ter! “Vixi Maria”, você se pintou toda! Vai na festa do boi<sup>4</sup>? — pergunta Alvanir.

Alana não responde. Está entretida pintando os braços, as pernas...

As três meninas começam a preparar os quitutes. Pegam as panelas e vão recolhendo os ingredientes: folhas picadas, terra e cascalho.

Marylene decide:

— Eu vou fazer mercadinho pra comprar arroz!

Sai se abanando com o leque de palha, aproxima-se de uma moita, faz gesto de quem pega algo na mão e volta comentando:

— O arroz tá bem é caro!

Colocam tudo na panela, no fogão, acrescentam mais ingredientes e vão misturando.

Péricles, que “já voltou da pescaria”, pinta o rosto com tinta de urucum, pendura-se em um galho da árvore e fica balançando o corpo enquanto observa o movimento dos demais. Assobia alto e depois fala, engrossando a voz:

— Eu “sô” o cabeça de cuia<sup>5</sup>!!!! Vô atacar vocês!!!!

As meninas saem correndo, gritando alto. A brincadeira se torna uma só. Todos, até o professor, correm do “cabeça de cuia” por um bom tempo. Alana, com medo, mas se divertindo, corre agarrada à mão de Éverton.

<sup>4</sup> Festa folclórica típica das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

<sup>5</sup> Personagem de uma lenda comum em regiões ribeirinhas do Nordeste.

À tarde, depois que as crianças vão para suas casas, Éverton complementa em seu caderno o registro do que conseguiu observar. Quando receber a visita da supervisora da secretaria que vai à escola quinzenalmente, vai compartilhar o registro com ela para entender melhor como as crianças negociam tão bem os papéis e o enredo da brincadeira, apesar de quase não verbalizarem essa negociação.

### Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

#### 1. As crianças utilizam os elementos da cultura em que estão inseridas, só que de uma forma toda própria

Este relato é precioso pela quantidade de elementos de uma cultura específica que podem ser observados. Os objetos utilizados na brincadeira, como a tinta de urucum, os colares, os potes de barro e o abano já são **indicativos dos recursos próprios da comunidade**, sabiamente incluídos pelo professor. Afinal, fazem muito sentido para as crianças. As cenas nas quais os pequenos reproduzem o que observam em seu entorno também são muito marcadas pela cultura local: a pescaria, o cardápio do lanche, a festa do boi, muito valorizada nessa região, e o cabeça de cuia.

Entretanto, quando brincam, as crianças não as reproduzem exatamente como acontecem. Elas **recriam o que veem integrando novos elementos**, usando sua imaginação para interpretar o que vivem em seu cotidiano, é a **reprodução interpretativa**. Assim, são capazes de compor narrativas riquíssimas e divertidas.

O conceito de **reprodução interpretativa** é descrito por Corsaro como uma apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças (Corsaro, 2011).

#### 2. A brincadeira favorece o respeito às regras de convívio social criadas pelas próprias crianças

Na interação entre elas, as crianças vão construindo as regras das brincadeiras e adequando seus gestos, falas e ações a essas regras. Podemos observar exemplos disso nas atitudes de Ciro, quando adequa seus gestos para se inserir na brincadeira de carros na estrada, e de Péricles, quando entra na brincadeira da pescaria.

### Campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Apresentaremos cinco exemplos de propostas dentro desse campo de experiências: três mais voltados para objetivos de aprendizagem relacionados aos conhecimentos do mundo físico e natural, e dois que atendem a objetivos de aprendizagem relacionados aos conhecimentos matemáticos.

### Experimentações com o mundo físico e natural

O olhar atento, as descobertas, a surpresa, a curiosidade e a imaginação sempre estão bastante presentes nas reações dos bebês e das crianças pequenas diante do novo. Tocar, observar e sentir são algumas das ferramentas para a construção de conhecimentos acerca do mundo físico, natural e social.

As crianças entre 3 e 5 anos ainda não formulam conceitos científicos, mas são capazes de explorar e construir hipóteses sobre o mundo natural e social a que têm acesso. E **essa exploração fornece ferramentas para apreender os conhecimentos científicos** com um olhar mais aguçado.

A **lógica sincrética**, importante característica do pensamento da criança, foi descrita por Wallon como uma mistura que a criança faz entre as informações que recebe do meio, suas experiências pessoais e as fantasias que elabora (Dantas, 1990).

As escolas de Educação Infantil têm um papel fundamental ao oferecer à criança desafios aos quais ela, por si só, não tem acesso. Desafios que instigam sua curiosidade. Que a fazem pensar, investigar, **levantar hipóteses**, testá-las e construir conhecimento, ainda que com uma **lógica sincrética**.

**Construir ou decorar conceitos não pode ser objetivo da Educação Infantil**, pois isso vai contra a forma como as crianças dessa idade conseguem atribuir sentido às suas descobertas. Como os pequenos aprendem na interação, os contextos de investigação do mundo físico, natural e social devem privilegiar as interações com adultos e outras crianças. É dessa forma que podem confrontar suas hipóteses e avançar em suas formulações.

**A curiosidade das crianças deve ser o ponto de partida e de chegada dessas propostas.** Afinal, querer saber mais, investigar, tocar, observar, levantar ideias e hipóteses são ações que elas têm em comum com o fazer científico.

As situações retratadas a seguir mostram, primeiro, experiências das crianças com luzes e sombras e, na sequência, experiências com bolhas de sabão.

As três propostas têm como objetivos de aprendizagem:

(EI02ET02). Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

(EI02ET04). Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI03ET01). Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET02). Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

## Luz e sombra



## Local

Escola de Educação Infantil de uma rede municipal do interior de Minas Gerais (15 crianças entre 4 e 5 anos).

## Adultos presentes

Joana, professora da sala, e Luzia, professora auxiliar.

## Intencionalidade

Na última reunião pedagógica, **a coordenadora levou um vídeo de uma escola próxima que realizou a mesma sequência** de atividades com luzes e sombras com as crianças.

Desde então, Joana e Luzia discutiram sobre como tornar as propostas feitas às suas crianças **mais atraentes para suas explorações e, ao mesmo tempo, desafiadoras**, de modo que permitissem a elas pensar e refletir sobre os fenômenos que ocorrem entre as luzes e sombras.

Para isso, **selecionaram alguns materiais simples**, como lanternas, um lençol branco e uma lanterna mais forte, e prepararam o ambiente de uma sala vazia da escola para ser explorado por seu grupo de crianças de 4 e 5 anos.

## Organização do ambiente

Uma sala vazia da escola foi toda escurecida (janelas e cortinas fechadas) e organizada para que as crianças pudessem mexer nas lanternas, explorar a relação dos focos de luz (lanterna fixa) com o lençol branco e as sombras. Não havia móveis na sala, a não ser uma mesa com uma lanterna grande e fixa apontada para um lençol branco afixado na parede oposta.

As lanternas pequenas (em quantidade suficiente para as crianças explorarem em duplas) foram colocadas no chão, diante de uma das paredes laterais. As duplas podiam chegar e escolhê-las livremente. Assim, tanto as crianças quanto as professoras poderiam ficar no controle das luzes e das sombras, brincando com as imagens e as sombras projetadas pelas lanternas.

Luzia se dirige à sala preparada, antes de Joana e o restante da turma. Apaga a luz principal e deixa acesa apenas a lanterna fixa. Verifica se todas as lanternas espalhadas pelo chão estão funcionando, prepara-se para tirar as fotos e avisa à colega para trazer as crianças.

Apenas para relembrar o que haviam combinado, Joana fala ao grupo antes de ir para a outra sala:

— Então vocês se lembram dos nossos combinados: vão entrar na sala com as duplas que escolheram e explorar os materiais que estão por lá. Poderão brincar entre vocês e com as demais duplas. Quem tiver boas ideias pode ir contando para os outros.

— Mas o que vai acontecer com a gente? — questionam os pequenos.

— Ué, vão brincar e explorar o que tem lá... Vocês vão gostar. Poderão entrar na sala e explorar os materiais que estão lá à vontade.

As crianças estão animadíssimas. Wesley (4 anos e 6 meses) confessa:

— Ai, eu tô com medo. Já vi que lá tá escuro, e eu tenho medo de escuro!

— Eu não! — garante Vanessa (5 anos). — Quero mais é saber o que tem lá dentro!

Ao entrar na sala, as crianças ficam maravilhadas com a luz forte que vem da lanterna fixa. Andam animadas pela sala, de mãos dadas com suas duplas. Algumas ensaiam movimentos com as mãos diante do lençol branco.

Mas não dão continuidade à brincadeira: se dirigem às lanternas que estão no chão. Começam a diversão exploratória. Um ilumina o rosto do outro, falam na lanterna como se fosse um microfone, a colocam embaixo do queixo, assustando uns aos outros...

Joana sugere:

— Lembrem que vocês podem explorar tudo por aí... Já viram o que dá para fazer com a lanterna e o lençol?

Luan (4 anos e 6 meses) responde:

— Eu vi que dá pra fazer umas sombrinhas aí...

— Isso, Luan, que sombras você consegue fazer?

Chame a Clarissa (4 anos) que é sua dupla e veja se ela tem outras ideias...

Wesley completa:

— Nossa, meu medo até já passou. Olha, gente, o que a Vanessa conseguiu fazer: eu seguro a lanterna e ela faz umas sombras de bichos aqui no lençol!

— É mesmo! — responde Carlos (5 anos). — Acho que a gente também consegue né, Vitor (4 anos e 6 meses)?

— Dá, sim. Olha, dá pra usar a lanterna grande e a pequena. Ilumina aqui na minha mão. Olha, meu pé: também dá pra fazer sombra com meu corpo todo!

Nesse momento, Joana distribui alguns papéis coloridos opacos e transparentes e diz:

— Tentem descobrir qual é o efeito das luzes das lanternas diante desses diferentes tipos de papel. Depois me contem o que vocês descobriram.

Joana passa pelas crianças, ouvindo o que dizem, fazendo algumas anotações das ideias que têm para explorar as sombras e dando sugestões, mostrando o que algumas crianças já fizeram ou descobriram sobre os papéis para o restante do grupo. Luzia, que ficou responsável por registrar esse momento com fotos, também passa pelas duplas, mas tenta chamar o mínimo de atenção possível, para que os pequenos fiquem focados em suas explorações.



## Sombras em movimento

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



### Local

A mesma escola de Educação Infantil de uma rede municipal do interior de Minas Gerais (15 crianças entre 4 e 5 anos) da cena anterior.

### Adulto presente

Professora Nair.

### Intencionalidade

Depois de algumas propostas em que as crianças exploraram luzes e sombras dentro da sala com lanternas, Nair **quis entender quais relações elas conseguiriam fazer entre aquilo que viveram e o Sol como fonte de luz natural**. Escolheu um dia bem ensolarado para fazer essa provocação aos pequenos. Mas o que ela não esperava era que outro fenômeno da natureza – o vento – também chamasse a atenção das crianças.

### Organização do ambiente

Nair levou as crianças para um espaço amplo da escola (o pátio que tem algumas árvores) em um horário da manhã em que o Sol bate com bastante intensidade.

Num dia de bastante vento, a professora leva as crianças para observar sombras no pátio. Elas começam uma discussão sobre se a sombra da árvore estava parada ou em movimento e questionam Nair, que devolve a pergunta:

— Vocês acham que a sombra da árvore é parada ou é uma sombra em movimento?

As respostas são bem diversas, demonstrando que as crianças continuam a fazer explorações e investigações com base no que cada uma já sabe ou viveu. Apesar de observar a própria sombra, o fenômeno das árvores as motiva mais:

— Acho que é uma sombra parada porque ela não tem perna — diz Samuel (4 anos e 9 meses).

— Eu acho que é parada porque ela não sai do lugar — opina Thaíssa (4 anos e 8 meses).

— Mas ela tem movimento por causa do vento — intervém Matheus (4 anos e 11 meses), lembrando que as árvores não saem do lugar, mas suas folhas são movimentadas pelo vento, e as sombras mudam em função disso.

— Eu acho que ela é parada embaixo e tem movimento em cima — complementa Ronilda (4 anos e 7 meses).

Sara (5 anos) completa:

— É mesmo. Se não estivesse ventando, ela ia ser parada, mas tá ventando então ela tá andando. — E cai na risada.

— É isso mesmo — conclui Janderson (5 anos e 2 meses).

### Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos nas atividades “Luz e sombra” e “Sombras em movimento”

#### 1. Uma boa situação-problema pode ter por base a livre exploração do espaço e dos materiais pelas crianças

Joana e Luzia propuseram uma livre exploração das sombras, **organizando o ambiente de modo que as crianças se sentissem instigadas a investigar** e saber o que ocorre com suas sombras e com os focos de luz que saem das lanternas.

A organização do ambiente colocou-as diante de uma situação-problema, convidando-as a **andar livremente** pela sala e a manipular lanternas. Puderam brincar com as suas próprias sombras projetadas no lençol com uma lanterna fixa, de modo que as explorações das duplas iam se somando, pois uma mostrava à outra o que havia descoberto. Além disso, os pequenos foram colocados diante de um objeto de conhecimento real: **a relação entre os objetos e os corpos, os focos de luz e as sombras projetadas** nas paredes e no lençol.

Atuaram diante desse problema **como se fosse um mistério**. Algumas de suas principais ações foram no sentido de tentar entender o que ocorria e, por meio das conversas, das interações entre si e com os objetos, construíram noções sobre a relação entre luz e sombra.

Partindo de alguns conhecimentos específicos dessa área, Joana e Luzia lançaram perguntas para as crianças **levantarem suas hipóteses e depois verificarem**, como: o que acontecerá se o raio de luz de uma lanterna se cruzar com outro? Também criaram problemas para os pequenos resolverem, colocando papéis ou superfícies opacas para demonstrar o que ocorria com a propagação da luz.

A ideia por trás desses conhecimentos de base é que, independente da idade e do tamanho, **as crianças têm direito de acesso aos saberes culturais** e historicamente construídos.

## 2. Conhecimentos específicos e conhecimentos provisórios das crianças

Durante a atividade Sombra em movimento, é possível observar muitos **conhecimentos no pensamento das próprias crianças** em relação ao que sabem sobre as sombras e as luzes.

O Sol, fonte primária de luz, e o vento possibilitaram que os pequenos **também reparassem nos movimentos das sombras** das árvores. E construíram novos conhecimentos sobre as sombras mais móveis e mais fixas: conforme o vento bate e o objeto se movimenta, as sombras também “obedecem” a esse movimento. Por isso Ronilda conclui que a sombra das árvores se movimenta em cima e é parada embaixo.

Assim, é possível lidar com os **conhecimentos provisórios das crianças**, ouvindo suas ideias e hipóteses sobre tal fenômeno, registrando-os e realizando algumas intervenções, não com o intuito de que aprendam os conceitos, mas que os explorem, vivenciem essas experiências.

Nair **devolveu a pergunta para que o próprio grupo resolvesse o problema**, criando a possibilidade de retomar a conversa entre as crianças e ajudá-las a entender, em outra ocasião, ainda mais sobre o universo das luzes e das sombras.

## 3. Lidar com a imprevisibilidade

A conversa entre as crianças começou pela livre exploração que faziam das sombras agora diante do Sol, aproveitando as experiências já vividas em sala com as lanternas. A professora aproveitou essa imprevisibilidade e **se deixou levar pelo ponto de vista das crianças**, garantindo bons momentos para entender o pensamento dos pequenos e ajudá-los a investigar o fenômeno das sombras.

## 4. Documentação e registro pelo professor

Nair teve a percepção, deixou-se levar pelas conversas das crianças e observou suas ações. Mas não deixou de registrar suas falas, **documentando-as para analisar e dar continuidade às suas propostas**. Dessa forma, pôde introduzir alguns conhecimentos científicos, sempre levando em consideração a curiosidade natural das crianças sobre o mundo que as cerca. Joana e Luzia planejaram exatamente como pretendiam documentar as ações e descobertas das crianças diante da exploração da sala organizada: a primeira registrou as falas e a segunda fotografou as ações das crianças, cuidando para interferir o menos possível nas brincadeiras e explorações.

Em ambos os episódios, as ações das crianças, suas falas e conversas foram documentadas para que as educadoras pudessem analisar **o que os pequenos viveram e como interagiram entre si e com os objetos e conhecimentos**.

A relevância desse tipo de registro está na possibilidade de **planejar e dar continuidade à sequência**, colocando mais desafios para as crianças explorarem diante daquilo que já sabem e viveram com as luzes e sombras.

## Bolhas de sabão



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Escola de Educação Infantil no interior do Pará (sala com 20 crianças de aproximadamente 3 anos).

### Adultos presentes

Professor Délcio e Nelma, a auxiliar do grupo, que ficou encarregada de fotografar a atividade com o celular.

## Intencionalidade

Délcio realiza uma sequência de atividades com bolhas de sabão que as crianças adoram. O professor **planejou um novo desafio** e pede que Nelma fotografe as ações dos pequenos e registre tudo o que comentam durante as investigações, pois quer analisar como as crianças investigam para planejar a próxima proposta.

## Organização do ambiente

Délcio preparou diferentes “aros” utilizando hastes de folhas de mamão, em forma de quadrado, triângulo, coração, círculo, nuvem etc. As hastes de folha de mamão, depois de secas, ficam firmes e flexíveis e são utilizadas, em algumas regiões do Brasil, para produzir brinquedos e objetos artesanais.

O professor reúne as crianças numa roda para uma conversa inicial:

— Como vocês fazem para as bolhas de sabão saírem dos canudos?

Várias crianças ficam assoprando o ar para mostrar.

— Tem que soprar assim... — diz Shirley (3 anos e 5 meses).

Paulo (3 anos e 1 mês) levanta e assopra no rosto do professor:

— Assim ó.

— Tem que soprar bem forte, igual o lobo! — lembra Maristela (3 anos e 6 meses).

— E como são as bolhas que vocês fazem? — incentiva Délcio.

Monique (3 anos e 5 meses) abre os braços para mostrar e responde:

— “Beeeeeeeem” grandes. Assim ó.

— A minha era “mais grande” ainda! Assim, do tamanho dessa sala! — intervém Dirley (3 anos e 8 meses).

— A minha era um monte, bem pequenininhas, que nem filhinho! — completa Shirley.

Monique se empolga:

— Tinha a bolinha mamãe e a filhinha!

O professor valoriza o comentário:

— Isso mesmo! Tinha bolhas grandes e tinha bolhas pequenininhas. Eram todas redondas?

— Era igual bolinha, só que não dava pra pegar porque senão estourava! — informa Carlos (3 anos e 5 meses).

— Eu consigo pegar aqui na minha mão! — discorda Dirley.

— Isso mesmo! Eram redondinhas que nem bolinhas! Vocês lembram o que nós usamos pra fazer as bolhas de sabão redondinhas? — pergunta Délcio.

E as crianças respondem:

— Canudinho, água, sabão...

Délcio se aproxima de cada criança com o canudo na mão, mostrando a forma da ponta e explica:

— E olhem só: o canudinho tem a ponta redondinha.

Em seguida, anuncia:

— Hoje eu preparei uma atividade diferente! Olhem só! Vocês não vão usar canudinhos com a ponta redondinha! Vocês vão escolher o aro que querem usar pra fazer bolhas. Tem aros com forma de coração, de nuvem, de quadrado, de triângulo... E aqui tem a bacia com água e detergente. Como será que vão sair as bolhas?

As crianças arriscam:

— Grande!

— Pequeninhas!

— Mas será que vão sair redondinhas como as bolhas que vocês fizeram com o canudinho que tem a ponta redondinha? — instiga o professor.

Shirley mostra o aro que já escolheu e diz:

— A minha vai sair de coração, porque, ó...

— A minha vai sair de carro — conclui Carlos, mostrando o aro em forma de retângulo.

Maria mostra o aro em forma de triângulo e avisa:

— A minha vai ser de casinha.

Délcio convida a turma a participar:

— Todos já pegaram um aro? Depois vocês podem trocar pra ver como as bolhas vão sair... Vamos lá fora fazer as bolhas?

Então se aproxima de Rodrigo (3 anos e 11 meses) que tem autismo, entrega um aro e, olhando bem nos seus olhos, mostra que tem a forma de coração. Pega na mão do menino e o conduz ao parque, falando com voz animada:

— Vamos brincar, Rodrigo?

Enquanto as crianças brincam, Délcio faz algumas intervenções tentando conhecer o pensamento delas e potencializar suas investigações sobre as bolhas que produzem.

— E aí, Maria, as suas bolhas estão saindo em forma de triângulo?

— Vou te mostrar uma casa bem grande, olha! — diz a menina.

Ela sopra forte e comenta, com ar decepcionado:

— Ih, saiu um monte de casinhas de bolinhas bem pequeninhas!

— Você consegue fazer muitas bolhas redondinhas, né? — valoriza Délcio.

— É! Mas não dá pra ninguém morar nas casinhas, porque elas “estoram”, olha! — conclui Maria.



Rodrigo está quieto, sentado no chão e balançando o corpo. O professor chega perto dele e segura em sua mão para ajudá-lo a molhar o aro na bacia, que está, propositalmente, ao seu lado. Mexe em sua mão fazendo movimentos para o lado e mostra as bolhas que o menino está conseguindo fazer. Maria (3 anos e 2 meses) se aproxima e mostra para Rodrigo as bolhas grandes que pode fazer.

— E você, Shirley? Suas bolhas estão saindo em forma de coração? Faz aí para eu ver! — pergunta o professor.

— Sai de coração, mas depois vira bola e “estora”, olha só... — diz a menina.

— Nossa! Eu só consegui ver as bolhas redondas, não consegui ver o coração — diz Délcio.

— “Pera” que vou fazer bem devagar pra você ver o coração...

Depois de várias tentativas, Shirley comenta baixinho para o professor, apontando para o aro:

— Vou te contar um segredo! O coração “tá se” escondido lá dentro!

Perto de uma das bacias, Carlos mostra para Neyvan (3 anos e 11 meses) que consegue fazer bolhas em forma de carro.

— Olha o carro de bolha bem grandão que eu consigo fazer!

Neyvan observa e comenta:

— Isso nem é carro! Cadê as rodas?

— É um carro quebrado... — retruca Carlos. — Olha as rodas dele — diz, mostrando várias bolhas pequenas grudadas no aro retangular que segura.

Neyvan propõe:

— Eu consigo fazer uma bem grande, quer ver?

Então faz uma bolha grande, com o aro quadrado e depois propõe ao amigo:

— Vamos fazer uma bem grandona juntando a minha e a sua?

Carlos e Neyvan se divertem tentando fazer uma bolha grande juntando as que cada um assopra.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. O contexto criado pelo professor favorece a participação ativa das crianças

Délcio inicia a atividade **retomando as experiências anteriores** das crianças com bolhas de sabão. Partir do que elas já conhecem possibilita que construam um sentido maior sobre a proposta.

Depois de retomar, o professor propõe um novo desafio, agora com a utilização de aros de diferentes formas: “Mas será que vão sair redondinhas como as bolhas que vocês fizeram com o canudinho que tem a ponta redondinha?”. **Propor perguntas para as crianças investigarem torna a atividade mais atraente para as crianças.** Afinal, elas adoram descobrir como as coisas funcionam.

A organização do espaço favoreceu a investigação autônoma e as interações dos pequenos. Além disso, possibilitou que Délcio **acompanhasse e potencializasse as investigações de algumas crianças**, como fez quando perguntou se as bolhas estavam saindo com a forma do aro.

## 2. Como o professor lida com a lógica própria que as crianças manifestam durante a investigação

O tempo todo, Délcio utiliza conceitos corretos, mas não solicita que as crianças os utilizem. Um exemplo é o momento em que Maria associa a forma triangular a uma casa. Délcio **nomeia corretamente a forma ao falar com a menina**, reforçando a palavra “triângulo”, mas permite que ela continue a chamar o formato de “casinha”.

O foco dessa atividade **não são os nomes das formas, mas a experiência que as crianças vivem ao investigar a forma da bolha**, que tem uma explicação bastante complexa. Quando uma pessoa sopra, formando a bolha, exerce uma força para esticar a película de sabão. As moléculas do ar, que estão dentro da bolha, exercem a mesma pressão sobre todas as partes da película, tornando-a arredondada.

Apesar de a complexidade do fenômeno torná-lo inacessível à compreensão das crianças, a experiência de investigá-lo faz muito sentido para elas. **Criam suas próprias explicações, pautadas na lógica sincrética.**

É o que faz Shirley quando explica o “segredo” das bolhas em forma de coração. Se Délcio tivesse mentido e dito que enxergava corações nas bolhas redondas, Shirley não teria se esforçado para tentar explicar o que imaginava ou queria ver. **Esse esforço para explicar fenômenos incompreensíveis potencializa a curiosidade para continuar investigando e a criatividade.** A reação de Délcio traduz um enorme respeito pela criança, pois mostra o quanto a considera competente para pensar.

É importante que o professor **não infantilize sua própria fala** ao conversar com os pequenos. Ao contrário, é fundamental que conheça os conceitos que estão por trás das investigações que propõe não para ensiná-los, mas para problematizar e servir de referência para que as crianças se apropriem deles aos poucos.

## 3. Relação entre os objetivos de aprendizagem ao planejar a proposta e o interesse que as crianças demonstram durante a investigação

Como a intencionalidade de Délcio era que as crianças investigassem a forma da bolha (e não que aprendessem determinado conceito), elas puderam **realizar suas investigações com autonomia**, de acordo com seus reais interesses.

Em contextos como esse, que favorecem o protagonismo das crianças, o inusitado acontece. É preciso uma **escuta atenta para o inusitado**, pois permite conhecer melhor o que mobiliza as crianças em cada situação. Para isso, é fundamental que o professor registre a situação com fotos, vídeo ou por escrito, para que possa retomá-la depois e, em parceria com outros educadores, interpretar as ações das crianças.

É o que Délcio faz no dia seguinte ao organizar o material em seu portfólio: cola algumas fotos e copia os diálogos que Nelma registrou. Ao organizar a documentação, vai se dando conta do inusitado. **As crianças estavam muito interessadas no tamanho das bolhas e não na sua forma.**

Anota sua interpretação, compartilha com Nelma e combina de levarem o material à próxima reunião, para ouvir a opinião de outros professores sobre como dar continuidade à sequência. Depois, **mostrará o portfólio para as famílias** poderem acompanhar as atividades.

## Explorações sobre o conhecimento matemático

Seja qual for a cultura em que estão inseridas, **as crianças têm acesso a diversas situações nas quais o pensamento matemático está presente**. Presenciam adultos comentando sobre preços, calculando o troco, medindo o tamanho de objetos, comparando idades de pessoas próximas, acompanhando o tempo que falta para um evento etc.

Conviver com esse conhecimento disponível na sociedade desperta a curiosidade dos pequenos, que **se apropriam dele por meio de contagens** durante brincadeiras, músicas e jogos.

A escola de Educação Infantil precisa garantir contextos nos quais as crianças possam avançar nesse conhecimento. Para respeitar a forma própria de aprendizagem das crianças de 3 a 5 anos, **as práticas devem propor bons problemas que envolvam conhecimentos matemáticos e conservem a dimensão lúdica**, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC.

Além de lidar diretamente com os saberes matemáticos, as crianças **podem ampliar suas experiências das relações sociais** que costumam acompanhar os contextos de jogos: aprender regras que precisam ser seguidas por todos, entender quando regras são burladas e lidar com as consequências disso, participar de conflitos e tentar resolvê-los, elaborar a frustração da perda e a alegria de vencer.

Os pequenos entram nesse tipo de jogo para brincar, pois a ludicidade é um princípio que norteia essas situações, ainda que o professor tenha a intenção de organizar práticas que favoreçam a ampliação das experiências relacionadas ao universo da matemática. **As situações do cotidiano, como calendários, distribuição de materiais e jogos em grupo são especialmente favoráveis para o avanço dessa aprendizagem.**

Os jogos também possibilitam **experiências de gestão da sala**, porque favorecem a alternância entre atividades individuais e atividades coletivas. Ora se aprendem regras de um jogo com todo o grupo junto, sob orientação do professor; ora se joga em duplas ou pequenos grupos para colocar o que foi aprendido em prática. Nesses momentos, o educador pode se aproximar mais de uma ou outra dupla, dependendo da necessidade de acompanhamento ou de intervenção.

A seguir, apresentaremos dois exemplos de jogos nos quais as crianças, brincando, colocam em prática seus conhecimentos matemáticos para resolver os desafios.

As duas propostas têm como objetivos de aprendizagem:

(EI03ET04). Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET07). Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

(EI03ET03). Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

## Jogo de boliche



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Neste relato, o professor organiza uma prática para favorecer a ampliação das experiências com comparação entre quantidades e seu registro.

### Local

Escola de Educação Infantil de um município do Pará (sala com 24 crianças com idades em torno de 5 anos).

### Adulto presente

Professor Anísio.

### Intencionalidade

Anísio observou que jogar boliche e contar os pontos já não era mais um desafio para suas crianças. Cada uma conseguia, do seu jeito, contar e comparar a quantidade de garrafas derrubadas. Para **avancar no conhecimento de comparação de quantidades**, planejou que cada um terá que marcar os pontos das jogadas e depois calcular a quantidade total de três jogadas, para comparar com os colegas e ver quem fez mais pontos. Anísio quer investigar como cada criança registra e calcula, então, acompanha de perto um dos grupos.

### Organização do ambiente

As crianças produziram um bilhete aos familiares, pedindo garrafas. Ditaram o bilhete, e o professor o escreveu na lousa. Depois, Anísio digitou o texto e fez cópias para as crianças levarem para casa. O grupo conseguiu coletar rapidamente a quantidade de garrafas necessária. As crianças colocaram um pouco de areia no fundo de cada garrafa e fizeram bolas com meias velhas, compondo cinco jogos de boliche.

Brincaram livremente vários dias, sempre em grupos. Discutiram e decidiram a distância entre as garrafas e o local de onde lançariam as bolas, que foi marcado com um risco de giz no chão do parque. Foi aí que Anísio combinou o novo desafio.

Ainda na sala, o professor combina como será o jogo e avisa que acompanhará o grupo de Malcon. Caso tenham alguma dúvida, os integrantes dos outros grupos poderão pedir ajuda aos próprios colegas.

Todos decidem a ordem da jogada, e Anísio se senta ao lado do grupo que combinara e observa como realizam o jogo.

Marileide (5 anos e 5 meses) inicia e derruba quatro garrafas. Calcula rapidamente a quantidade e marca quatro pauzinhos em seu papel. Margarida se aproxima e confere.

Malcon (5 anos e 8 meses) joga, levanta as garrafas que derrubou e desenha cinco garrafas em seu papel. Margarida (5 anos e 7 meses) acompanha de perto o movimento do colega e comenta:

- Malcon, pode desenhar pauzinho. É mais fácil.
- Deixa! Eu gosto de desenhar garrafa, Margarida! — explica o menino.

Éverton (5 anos e 4 meses) joga, conta o total à distância e registra o número 4 no papel, sob a observação atenta de Margarida e de Marileide.

Na sua vez de jogar, Margarida conta o total tocando nas garrafas e anota o número 5, que, por coincidência, corresponde à sua idade.

Felipe (5 anos e 4 meses) joga, calcula rápido e registra 6 pauzinhos no papel.

- Marileide! É a sua vez de jogar, anda! — intervém Margarida.

A jogada se repete, e as crianças mantêm regularidade na forma de contar e de registrar, com exceção de Margarida, que na segunda e terceira jogadas marca os pontos com pauzinhos em vez de utilizar numerais.

Quando todos terminam de jogar as três vezes combinadas, Anísio pergunta:

- E agora, como vocês vão fazer para saber quem fez mais pontos?
- Tem que contar cada ponto e pronto. Quem fez mais ganha — responde Margarida.
- Tem que contar um, dois, três, quatro, até contar todas as garrafas — propõe Malcon.
- Então vamos lá. Cada um conta os seus pontos e marca no papel o total, tá? — pede o professor. Ele acompanha como cada criança lida com esse desafio e registra em seu diário.

Marileide, Malcon e Felipe contam a quantidade de pauzinhos ou garrafas e chegam ao total sem dificuldade. Mas Malcon pergunta:

- Como é o 14?
- Onde você pode encontrar o número 14? — questiona Anísio.

Antes que o colega responda, Margarida corre, volta com o calendário na mão e o entrega para Malcon. Ele e Felipe procuram os números 14 e 16, contando os números um a um e apontando com o dedo para garantir a relação.

Marileide também usa o calendário para procurar o número 15. Algumas crianças dos outros grupos observam o movimento e pedem para usá-lo também.

Éverton se utiliza dos dedos para somar. Diz que o primeiro número é o 4 e inicia a contagem do 5, somando os seis dedos até chegar ao 10. Depois, repete o 10, acrescenta mais 7 e diz:

– Dezessete.

Margarida conta os pauzinhos que desenhou nas duas últimas jogadas, somando dez pontos. Aproxima-se de Anísio e, apontando o número 5 que registrou na primeira jogada, comenta:

– Não dá pra contar!

O professor convida as demais crianças a ajudá-la. Malcon e Éverton se aproximam e observam a dúvida da colega. Éverton explica:

– Você diz cinco e depois vai contando os pauzinhos seis, sete, oito...

Margarida e Malcon vão contando com ele até chegar ao número 15.

Anísio pede, então, para cada criança dizer o total de pontos que fez e pergunta quem fez mais. Éverton diz que foi ele e justifica:

– Dezessete é mais que dezesseis, que quinze e que quatorze!

Margarida pega o calendário e vai dizendo os números, querendo conferir...

Durante o jogo, algumas crianças de outros grupos solicitaram a ajuda de Anísio na contagem, mas ele explica que, naquele dia, está acompanhando o grupo de Malcon e lembra que elas podem pedir ajuda aos próprios amigos.

Com esse combinado, bem comum na rotina das crianças, os outros grupos jogaram com relativa autonomia, e todas as crianças se envolveram. Dois dos quatro grupos ficaram discutindo quem fez mais pontos sem chegar a uma conclusão.

Ao final, todos ajudam a guardar os jogos. Anísio avisa que, na próxima jogada, acompanhará outro grupo e recolhe os papéis, pois quer analisar os registros das crianças para acompanhar a evolução de cada uma.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Relação entre o contexto que o professor cria e a autonomia das crianças

Aprender a trabalhar em grupo é um longo processo. As crianças **precisam vivenciar inúmeras experiências com um contexto favorável**, como o criado por Anísio, que propõe jogos em grupo frequentemente.

Ao anunciar que vai acompanhar determinado grupo e que os demais podem recorrer à ajuda dos colegas, o professor **favorece a autonomia das crianças**. E a reforça ao retomar o combinado quando algumas crianças lhe pedem ajuda. Se as tivesse atendido, desfazendo o combinado, várias crianças solicitariam sua ajuda, mesmo as que tivessem condições de realizar a contagem sozinhas.

Essa atitude possibilita que os pequenos compreendam, aos poucos, que os combinados servem para ajudar a organizar a convivência em grupo. Também **potencializa a aprendizagem de trabalhar em grupo**, incentivando as crianças a buscar a ajuda dos seus pares. E promove a interação entre elas, desconstruindo a ideia de que só podem aprender com o professor.

## 2. Os conhecimentos matemáticos que as crianças evidenciam ao calcular e registrar a quantidade de pontos que fazem

Os recursos que cada criança utiliza para resolver os desafios do jogo são diferentes. Marileide, por exemplo, derruba quatro garrafas e calcula rapidamente a quantidade, marcando 4 pauzinhos em seu papel. Ou seja: utiliza uma **linguagem icônica** para representar a quantidade.

Malcon faz um **registro pictográfico**, desenhando cinco garrafas para registrar a quantidade, utilizando-se de um desenho muito parecido com o objeto.

Éverton usa o apoio dos dedos para somar. Já diz o número obtido na primeira jogada (4), usa os dedos como apoio, iniciando a contagem do 5 e somando os seis dedos até chegar ao 10. Depois, repete o 10 e acrescenta mais 7, também com a ajuda dos dedos. Utiliza a **sobrecontagem**, estratégia que parece dominar bem, porque consegue fazer seus cálculos sem dificuldade.

**O importante é que todos eles se sentem desafiados a pensar e à vontade para utilizar os conhecimentos que já construíram.** A regularidade dos desafios e a interação com o professor e entre as crianças vão possibilitando os avanços na direção do conhecimento convencional. Caso o professor tivesse a expectativa de respostas corretas e da utilização de estratégias mais próximas da convencional, as crianças não agiriam com a autonomia observada, pois provavelmente teriam medo de errar.

A **utilização do calendário como apoio para a contagem** também foi possível pela familiaridade que as crianças já construíram a partir da utilização regular em outras situações.

### Batalha de dados



O relato a seguir traz outras possibilidades de boas experiências utilizando jogos.

### Local

Escola Municipal de Educação Infantil do interior do Maranhão (sala com 22 crianças de aproximadamente 5 anos).

### Adultos presentes

Solange, professora da sala, e Madalena, coordenadora pedagógica (que ajudou a fazer o registro).

### Intencionalidade

Solange propôs que as crianças **jogassem livremente** um jogo já conhecido. O desafio era registrar os pontos em duplas, ajudando um ao outro, entrando em conflitos e tentando resolvê-los.

Para jogar Batalha de dados, as crianças deveriam **seguir algumas regras bem conhecidas pela maior parte do grupo**, por já terem participado anteriormente de rodadas feitas coletivamente e em duplas, sempre com o apoio e acompanhamento de Solange.

Cada participante joga dois dados e soma os números. Em seguida, registra na linha o resultado **da forma como desejar** (pode ser com marcas ou números). Ao final das cinco rodadas, deve-se fazer a soma de todos os pontos. Vence quem fizer mais pontos.

### Organização do ambiente

A professora organizou a sala de modo que as crianças pudessem sentar no chão para jogar em duplas e disponibilizou papéis e lápis para fazerem os registros de pontos a cada rodada do jogo. Solange também esclareceu que, caso precisassem, poderiam utilizar o calendário da sala para consultar os números e registrá-los.

Lucas (5 anos e 5 meses) e Rodrigo (5 anos e 7 meses) jogam durante vinte minutos, completamente envolvidos. Registram a quantidade de pontos a cada rodada e controlam o registro um do outro.

Lucas sempre conta as bolinhas dos dados para somar os resultados, fazendo uma correspondência termo a termo quase sem se confundir. Mas não precisa fazer isso para chegar ao resultado 2 ( $1 + 1$ ), pois já sabia o total de cabeça. Para chegar ao 3 ( $2 + 1$ ), contou o 2 e logo disse que o total seria 3, demonstrando que reconhecia o número 2 e só precisava acrescentar mais 1.

Logo na primeira rodada, Rodrigo mostrou que sabia de memória o resultado de  $4 + 4$ . Reconhece o 4 no dado sem precisar fazer a correspondência termo a termo. Aplicou esse saber para resolver a soma  $4 + 4$ .

Isso só voltou a acontecer quando tirou  $1 + 1$ , pois reconheceu sem ter que apontar e logo falou 2. Na segunda rodada, tirou 2 e 6 e precisou apontar um a um para chegar ao 8.

Na terceira, tirou 4 e 3. Falou alto o 4. Mas, na hora de contar, apontou as bolinhas uma a uma, iniciando pelo dado do 3, apesar de demonstrar que já reconhecia o 4 no dado.

Nem Rodrigo nem Lucas utilizaram o calendário para fazer os registros porque não precisam de apoio para escrever números até 10.

Para fazer a contagem final dos pontos e descobrir quem foi o vencedor, os dois meninos precisaram fazer “pauzinhos”. Lucas teve de voltar duas vezes para o início porque se perdeu durante a contagem, mas acabou chegando ao número 26 corretamente. Apesar de ter se reportado ao calendário, parecia saber como escrever o 26, pois provavelmente já o conhecia de memória.

Rodrigo não se perdeu na contagem. Primeiro registrou cada rodada com pauzinhos e depois voltou, contando bem devagar. Grafou 28 sem se reportar ao calendário.

Quando Solange pergunta quem foi o vencedor, os dois se entreolham.

— Eu ganhei! — diz Rodrigo.

— Não, eu ganhei! — discorda Lucas. — Fiz muito mais pontos que você, olha aqui — argumenta, mostrando a cartela com suas marcações.

A professora tenta ajudar a resolver o conflito:

— Já que vocês têm a marcação do total de cada um nas tabelas, como podem fazer para saber qual número é maior?

— Mas eu ganhei — insiste Rodrigo. — 28 é maior que 26.

— Mas como vocês podem tirar a prova, Rodrigo? — pergunta Solange.

— Olhando no calendário — responde Lucas mesmo.

— Isso. Vamos lá, eu ajudo vocês.

Os três se dirigem ao calendário e procuram esses números. A professora questiona:

— Onde estão os dias 26 e 28? Como podemos saber qual número é maior?

— Viu? Não falei que eu tinha ganhado? O meu é mais — aponta Rodrigo, comparando o 28 ao 26.

Lucas, apontando para o calendário, conclui:

— É mesmo, foi o Rodrigo. É que o 28 vem depois do 26, então é maior.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Organização do grupo e da rotina para as situações de jogos

Propor que os pequenos conheçam jogos e se apropriem deles potencializa a autonomia e **permite que o educador se aproxime mais das crianças**, faça intervenções e registre suas falas. Dessa forma, pode analisar o que já conseguem fazer sozinhas, o que aprendem umas com as outras e o que ainda se configura como desafio para cada uma.

Essa organização, em que as duplas jogam ao mesmo tempo, **requer planejamento**. Afinal, é preciso antecipar quais duplas ficarão juntas, garantir que todos conheçam as regras e saibam a importância do registro do resultado de cada rodada. É fundamental incentivá-las a marcar os pontos da forma que quiserem ou souberem.

Propor com frequência essas atividades na rotina pode garantir que as crianças de 3 a 5 anos vivam experiências interessantes tendo os jogos de regras como pano de fundo, **resolvendo problemas e buscando soluções conjuntamente**.

Isso cria um contexto favorável ao jogo: as crianças ficam **completamente envolvidas** com a proposta. Jogar em dupla permite que brinquem e descubram, por meio da convivência e das experiências com os jogos em si, formas próprias de trabalharem juntas, como foi observado entre a dupla Rodrigo e Lucas.

## 2. As crianças colocam em jogo inúmeros conhecimentos quando vivem experiências de jogos frequentes com quantidades e contagens

O uso dos dados favorece que Lucas e Rodrigo façam algumas contagens “de cabeça”. Conservar a quantidade que saiu em um dos dados e partir dela para saber o resultado de cada rodada é uma aprendizagem importante, que **só pode se configurar como um problema matemático quando os professores dão a oportunidade** de cada dupla jogar com dois dados de uma só vez. Esse detalhe, previsto pela professora, fez toda a diferença para que Rodrigo e Lucas tivessem problemas a resolver durante a partida e, sobretudo, no momento da contagem geral dos pontos.

Outro recurso fundamental planejado por Solange foi a proposta de registro: as crianças tiveram **liberdade para escolher como anotariam os pontos**. E, como tiveram experiências anteriores, sabiam que o registro de cada rodada seria fundamental para descobrir quem seria o vencedor.

Aceitar todos os tipos de registro dá autonomia às crianças, **respeita a forma de pensamento de cada uma** e ainda promove a oportunidade, para aquelas que sabem fazer o registro de uma forma mais econômica (representando as quantidades por números), de ensinarem às demais (que ainda utilizam a representação da quantidade por desenhos, como bolinhas ou pauzinhos).



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

## 3. Uso do calendário para a escrita dos números como portador numérico e referência

Ainda que Rodrigo e Lucas não tenham utilizado todo o tempo essa referência, pois o que importava naquele momento era o jogo de dados, **sabiam que poderiam contar com esse recurso**. E foi exatamente o que fizeram quando as quantidades ficaram maiores. Recorreram ao calendário para saber como se escrevia o total de pontos e como referência para descobrir qual vinha antes ou depois (ou seja: era maior ou menor) e assim revelar o vencedor da partida.

## 4. Importância do registro da professora para dar continuidade à proposta

Ao passar pelas duplas, Solange pôde ajudá-las com o uso de diferentes formas de registro e de contagem dos dados, além de **ajudar a resolver conflitos e potencializar a exploração autônoma**, desenvolvendo as perguntas das crianças para que tentassem resolver os problemas sozinhas ou interagindo com seus pares.

Depois, pôde retomar as formas de pensamento de cada uma das crianças e como trabalharam nas duplas para **replanejar suas propostas na rotina da classe**. Dessa forma, poderia dar continuidade à sua investigação sobre o que os pequenos sabem sobre quantidades, os registros de pontos e as regras desse jogo.

Esse registro da professora é um instrumento valioso para **acompanhar o percurso de cada um** e avançar nas propostas de boas experiências com números e quantidades.

## Campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação

Como já vimos, **os bebês estão cercados de linguagem verbal desde que nascem** e se constituem como sujeitos por meio das interações. O balbúcio, a linguagem oral e, mais tarde, a escrita vão sendo aprendidas e utilizadas, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e de se fazer entender.

As pré-escolas têm um **papel fundamental no longo processo de aprendizagem da linguagem verbal**. Para isso, o ambiente precisa ser organizado para favorecer as interações.

Organizar ambientes que favoreçam o contato da criança com a linguagem verbal significa **garantir situações na rotina** nas quais ela possa estabelecer interações com outras crianças e adultos livremente. Os adultos presentes devem respeitar e valorizar a lógica própria de os pequenos interpretarem o mundo, conversando com eles em momentos diversos.

Os educadores podem planejar brincadeiras para esse fim e oferecer o contato com a linguagem escrita em **situações com sentido social real**, como leitura de contos, produção coletiva de bilhetes e brincadeiras com textos poéticos.

O professor pode garantir o contato com a linguagem escrita **realizando leituras em voz alta e proporcionando às crianças vivências diretas com livros de literatura infantil**. As práticas regulares de leitura em voz alta podem ser uma experiência bastante prazerosa para a criança.

Aos poucos, ela vai aprendendo a gostar de ouvir histórias e a dar sentido a essa prática social. **Também vai se acostumando a manusear livros e a se apropriar dos comportamentos leitores** que o professor comunica ao ler, como dar entonação à voz e folhear o livro à medida que a narrativa é oralizada.

Como vimos com as sequências dedicadas a crianças menores, essas situações possibilitam que os pequenos compreendam aos poucos que a escrita tem marcas gráficas distintas das ilustrações e que se pode **construir sentido sobre essa linguagem**, imaginando o que é lido.

Entretanto, a qualidade da interação das crianças com os livros depende também da qualidade do livro escolhido. Para crianças entre 3 a 5 anos, são indicados títulos com ilustrações que tenham cuidado estético e que sejam bem escritos, com **narrativas cheias de detalhes que enriqueçam a construção de sentido**.

No exemplo a seguir, a professora Silvina organiza uma roda e, **após a leitura**, conversa com as crianças sobre a história.

## Leitura pelo professor



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Escola de Educação Infantil no interior de Pernambuco (sala com 28 crianças de 5 anos, aproximadamente).

### Adultos presentes

Professora Silvina e Mara, estagiária.

### Intencionalidade

A professora solicitou que a estagiária registrasse as intervenções feitas e as respostas das crianças, pois quer avaliar a participação delas como leitoras. Deseja saber como estão interpretando as histórias lidas na escola e planejou algumas perguntas para fazer após a leitura, **favorecendo o diálogo entre os pequenos.**

Essa proposta tem os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI02EF01). Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

(EI02EF03). Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF04). Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

(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.

### Organização do ambiente

Silvina pediu ajuda às crianças para encostar as mesas e cadeiras no fundo da sala, como faz em todas as atividades coletivas. Esses deslocamentos acontecem todos os dias, e os pequenos organizam o lugar de forma muito rápida, deixando espaço livre para se sentarem em roda, no chão, e ouvirem a história.

Todos cantam juntos a música que marca o momento da história e se sentam em roda. Silvina apresenta o livro, *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (Natalini e Baruzzi, 2015), e pergunta:

— Como acham que será essa história? Igual ou diferente da versão que vocês conhecem?

Marlene (5 anos e 4 meses) prontamente diz que a história será diferente, e todos concordam.

— O título é a verdadeira história, então o autor está dizendo que as outras histórias não são verdadeiras — argumenta Rafael (5 anos e 7 meses), apoiado pelos colegas.

Silvina pergunta, então, o que eles acham: quais serão as diferenças nesta história?

— O lobo é bonzinho! — arrisca Marcos (5 anos e 3 meses).

— Ele não gosta de comer vovó e Chapeuzinho! — completa Maria Bernadete (5 anos e 8 meses).

— A Chapeuzinho é bem malvada! — intervém Pedro (5 anos e 3 meses).

Fausto (5 anos e 2 meses) aposta:

— A avó vai matar o lobo!

Silvina inicia a leitura pela carta que o lobo escreveu para Chapeuzinho, pedindo que o ajude a ficar bonzinho.

À medida que lê, vai mostrando a ilustração de cada página, pois escolheu um livro tipo álbum, onde os textos e as ilustrações se complementam.

Quando termina, pergunta se as crianças gostaram. Todas dizem que sim, com exceção de Marlene, que faz o sinal de “mais ou menos” com a mão.

— Por que você gostou mais ou menos, Marlene? — questiona Silvina.

— Porque eu gosto mais da história que o lobo morre no final, aquela do livro com muitos contos... Prefiro assim... — responde a menina.

— É que ela tem medo do lobo! — denuncia Pedro.

— Não tenho nada! — retruca Marlene.

A professora investiga:

— Mais alguém prefere a versão da história da Chapeuzinho dos Irmãos Grimm?

Maristela, de mãos dadas com Marlene, levanta a mão, talvez em solidariedade.

Para ampliar o diálogo entre as crianças, Silvina faz mais perguntas, e as respostas mostram o quanto esse momento após a leitura está se tornando cada vez mais interessante para os pequenos.

— Por que será que a Chapeuzinho resolveu parar de ajudar o lobo?

— Porque ela estava com inveja do lobo... — opina Fabíola.

— É, porque o lobo estava ficando muito famoso! — complementa Marlene.

— Ela queria que só ela fosse “bonzinha”! — interpreta Gerson.

— Alguém pensa diferente? — estimula Silvina.

— Eu acho que ela estava com saudade do lobo mau mesmo! Lobo bonzinho não tem graça nenhuma! — responde Pedro.

- Alguém concorda com o Pedro? — pergunta a professora.
- Eu também acho que lobo tem que ser mau! — declara Teodoro.
- E por que será que depois de comer o cachorro-quente o lobo voltou a ser mau? — pergunta Silvina.
- Eu acho que ele estava com saudade de comer vovó e Chapeuzinho... — responde Francisco.
- É! Ele estava cansado de comer coisa que não é carne... Biju, essas coisas! — completa Fabíola.
- Nem tem biju nesse livro! — lembra Pedro.

Fabíola argumenta:

- E daí? Ele tinha parado de comer carne, então comia coisa sem carne. Biju não tem carne!
- Eu acho que a Chapeuzinho colocou uma poção mágica no cachorro-quente! — fala Gislene.

Carleane concorda:

- É! Aí a poção fez o lobo ficar mau novamente e só a Chapeuzinho ia ficar boazinha!

Silvina continua estimulando a interpretação dos pequenos:

- E vocês concordam com o autor que diz que só essa história é verdadeira?

Algumas crianças dizem que sim, outras que não...

- Eu acho que todas são verdadeiras! — declara Pedro.

A professora provoca:

- Como pode isso, Pedro? Todas serem verdadeiras se são tão diferentes?
- São outros lobos! — conclui o menino.

Após a leitura, enquanto as crianças tomam lanche, Silvina analisa o diálogo que Mara registrara, tentando analisar se as perguntas que fez favoreceram que as crianças trocassem suas próprias interpretações sobre a história.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### Relação entre as intervenções da professora e o diálogo das crianças sobre o livro

Favorecer a conversa sobre uma história lida possibilita que as crianças ampliem suas próprias interpretações e compreendam que **cada leitor pode interpretar os textos de uma forma muito própria**. Para isso, é importante que o professor planeje algumas intervenções que favoreçam o diálogo, e foi o que Silvina fez.

Suas perguntas **possibilitavam diversas respostas**. Por exemplo, quando perguntou “Por que será que a Chapeuzinho resolveu parar de ajudar o lobo?”, as crianças deram respostas diversas e possíveis. A professora provocou mais um pouco questionando: “Alguém pensa diferente?”. Sua intenção era que os pequenos compartilhassem seus diferentes pontos de vista.

Outra intervenção interessante acontece quando Silvina dá ênfase às relações que uma criança faz entre o livro lido e outro que ela já conhecia, ou seja, a intertextualidade. Isso acontece quando pergunta por que Marlene gostou mais ou menos da história, e a menina responde que gosta mais das histórias em que o lobo morre, como a que tem no livro com várias histórias. Silvina então **potencializa a intertextualidade** que a menina fizera em relação ao final da história, perguntando se tem mais alguém que prefere a história dos Irmãos Grimm.

**Nenhuma pergunta da professora remete a uma resposta única**, tanto que as crianças dão opiniões bem distintas, ora concordando, ora discordando dos amigos.

Se Silvina perguntasse, por exemplo, quais são os personagens da história, haveria uma única resposta: os nomes dos personagens. Não haveria a possibilidade de as crianças pensarem algo diferente. **Perguntas como essa, que têm uma única resposta, em nada contribuem para a formação de leitores**, pois não favorecem a interpretação.

## Campo de experiências Traços, sons, cores e formas

As diferentes formas de expressão pelas linguagens fazem parte das primeiras aprendizagens dos bebês e se conservam como aprendizagens fundamentais por toda a vida. Uma das principais competências que as crianças constroem, desde muito novas, é a **capacidade de se expressar**. Começam por meio do choro, depois aprendem a rir e a fazer gestos, expressões faciais e corporais para demonstrar desconforto ou satisfação.

Essas novas formas de expressão e de linguagem são **aprendidas pela interação com outras pessoas, com a cultura e com novos conhecimentos**.

O desenho e a impressão de marcas, que as crianças deixam no mundo com seu corpo, são formas de expressão gestual e plástica. Elas ficam muito entretidas nesse gesto, **que envolve não só seus olhos e mãos, mas o corpo inteiro**. É o que Iavelberg (2013) denomina “desenhos de ação”, também conhecidos como “rabiscos” ou “garatujas”.

Quando, por exemplo, um bebê vê pela primeira vez as marcas fluidas da água que cai do seu corpo durante o banho, conforme escorre pelas mãos, **sente um grande prazer ao perceber algo de diferente que acaba de produzir**.

O mesmo ocorre quando a criança pequena observa os traços que suas mãos, dedos e pés deixam na areia ou na terra. Essa é **uma grande descoberta**, fonte de prazer e de repetidas incursões por essa nova experiência.

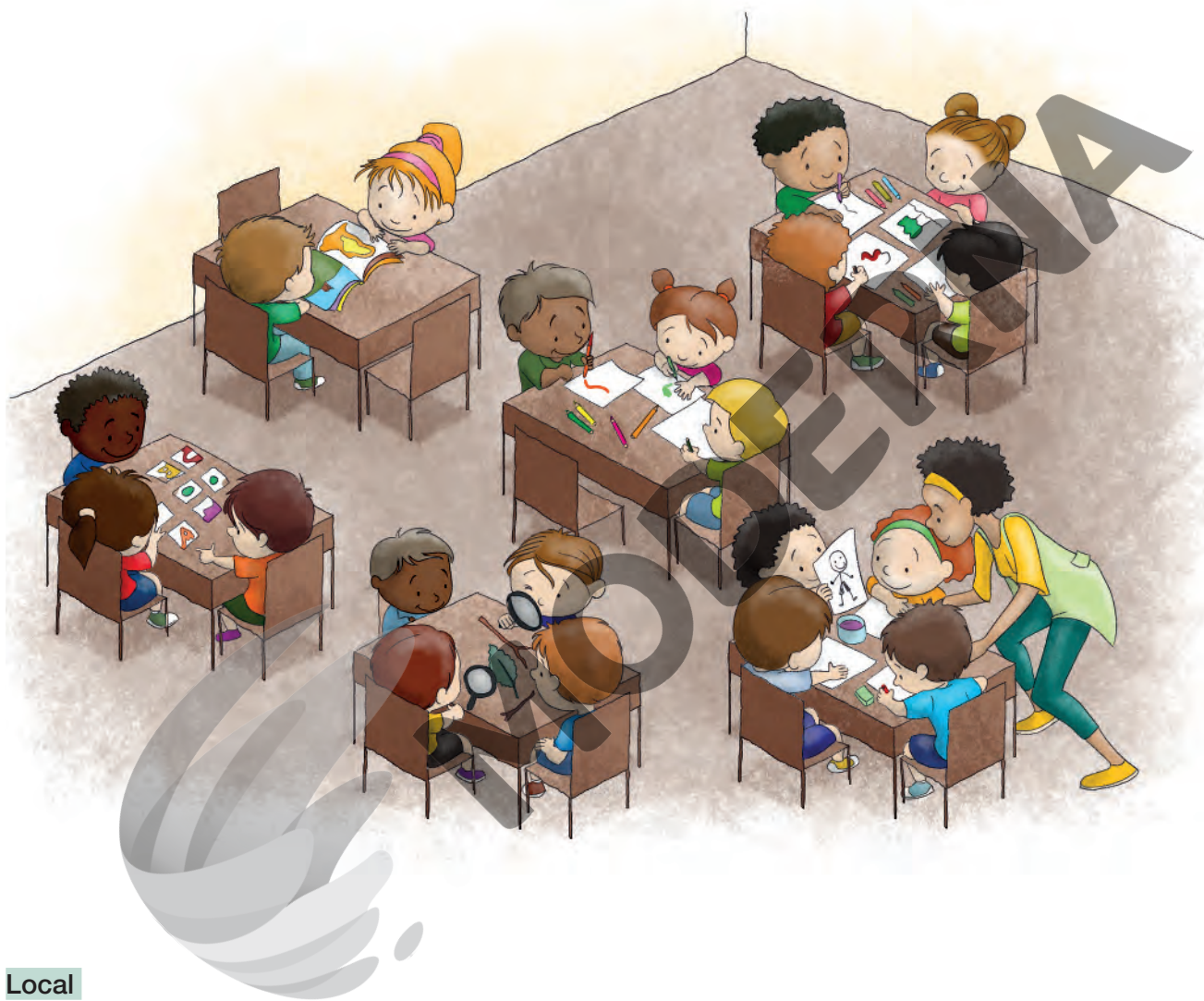
**Os gestos se repetem e se ampliam sempre que a criança vive essas experiências de novo**, cada vez de um novo ponto de vista, mas conservando alguns elementos. Depois que descobre que seu gesto pode deixar marcas sobre diferentes superfícies, avança num longo processo de aprendizagens relacionadas ao desenho.

Nesse início, a imaginação ainda não direciona o traço, e **o encantamento da criança está no gesto, no produzir marcas, não necessariamente no seu resultado**. Ela experimenta essa ação observando atentamente as marcas que produz, as quais, mesmo não sendo figurativas, têm um percurso muito próprio: na força do traço, na forma de ocupar o espaço, no tipo de traçado etc.

Esses desenhos de ação evoluem pelo desejo da criança de representar e pela sua capacidade de imaginar. **As marcas vão ganhando cada vez mais intencionalidade.**

A seguir, poderão ser observadas situações em que as crianças vivenciam as possibilidades de se expressar e de experimentar diferentes marcas que podem deixar pelo mundo.

### Desenhos com giz de lousa e papéis coloridos



#### Local

Escola Municipal de Educação Infantil no interior do Espírito Santo (sala com 22 crianças com, aproximadamente, 4 anos).

#### Adulto presente

Professora Nélia.

#### Intencionalidade

Nélia pretende **favorecer a livre exploração das crianças**, oferecendo diversos materiais para a produção artística. Além dos materiais tradicionais, como lápis de cor e canetinhas, recolheu com

as crianças alguns gravetos e folhas na natureza. E disponibilizou tudo de forma organizada, sugerindo que os pequenos tomassem parte da ação, para colocar em prática a exploração, a criação e a liberdade de escolha.

Essa proposta tem os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI02TS02). Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI03TS02). Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

### Organização do ambiente

Alguns grupos foram organizados em cantos diversificados de atividades: mesinhas para grupos de quatro ou seis crianças. Em cada um, diferentes materiais disponíveis para as crianças explorarem e produzirem arte: giz de lousa colorido molhado com papéis de diversas cores e texturas; canetinhas de ponta fina de uma só cor (preta) e papel branco; canetinhas coloridas e papel branco; papéis brancos e lápis de cor com objetos a serem observados e desenhados (como uma imagem de natureza morta com umas frutas e folhas dentro de um cesto); gravetos e folhas para as crianças fazerem colagens; gravetos e diversos tipos de folhas de plantas e árvores para serem observados em detalhes com lupas; livros com belas imagens de obras de arte; jogo da memória feito com obras de arte.

As crianças entram na sala e vão se espalhando pelos cantos diversificados. Algumas delas são certeiras em suas escolhas e já sentam, começando a produzir e explorar os materiais. Outras observam todas as possibilidades antes de escolher a qual canto vão se dirigir. Circulam pela sala e observam atentamente o que podem fazer em cada espaço, olhando os materiais.

Um grupo formado por Helena, Caio, Olívia e Nicole, crianças que têm entre 3 anos e 10 meses e 4 anos e 6 meses desenhavam livremente, experimentando diferentes traçados no grupo que está com giz colorido molhado. Ora fazem bastante força, deixando marcas mais densas no papel, ora riscam com mais leveza, suavizando os tons de seus desenhos.

— Eu tô desenhando meu irmão brincando com o carrinho novo que ele ganhou... — diz Helena.

— Eu tô desenhando uma praia bem bonita. Olha que lindo que fica esse rosa! — comenta Nicole, mostrando o tom do giz sobre o papel azul escuro que escolheu.

Helena complementa:

— Na verdade, tô desenhando minha mão — e traça a forma de sua mão, com umas unhas diferentes.

Caio observa as colegas e volta a desenhar, realizando-se com os traçados diferentes que o giz branco molhado deixa no papel amarelo. A professora se aproxima de Olívia e incentiva:

— Olha que desenhos lindos vocês estão fazendo... Já repararam que, se passarem o dedo em cima desses riscos mais fortes, conseguem dar um efeito mais esfumado, como uma fumacinha, para o desenho?

Olívia experimenta e aprova:

— É verdade. Olha que lindo que ficou o meu lago: o azul da água ficou que nem água mesmo!

Nélia elogia:

— Ficou ótimo com esse papel verde ao fundo! Helena, olha só que legal como no seu desenho tem diferentes traços com o giz. O que você pensou para fazer esses traços?

Então mostra para os demais os diferentes sentidos em que Helena riscou com gizes de cores variadas:

— Olha, gente! Tem nessa direção, nessa outra...

— Ficou lindão, né? — concorda Helena. — Aqui eu fiz assim, bem rápido... E aqui eu fiz devagarinho com o giz... Aqui eu fiz a minha mão e depois as minhas unhas cresceram, e fui com a minha mãe no salão para pintar a unha e eu quis pintar de vermelho, e ela de rosa... Opa! Tenho que fazer a mão dela também...

— Olha, o meu também ficou com essa fumacinha! — exclama Caio, espalhando várias cores sobre o papel amarelo.

— Gostei! Também vou fazer pra esse lado — decide Nicole, caprichando na sua praia.

— Quando acharem que seus desenhos estiverem terminados, vamos combinar de colocá-los aqui, nesse varal, presos com esses pregadores? Assim, mais crianças poderão ver esses diferentes traçados e texturas que vocês fizeram com o giz molhado e com os dedos!

— Ah! Eu acabei o meu — diz Helena e se dirige para o varal, afixando seu desenho com o pregador. — Agora vou fazer outro de outra cor com a mão da minha mãe!

E se dirige à pilha de papéis e logo já pega outro giz e recomeça suas investigações sobre as cores, traçados e texturas.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Importância do planejamento e da organização prévia do ambiente

Ter um ambiente organizado e planejado para o desenho requer que os professores planejem e façam escolhas em relação aos elementos que entrarão como diversidade e aqueles que serão incluídos como continuidade nas propostas. Ou seja: **é preciso oferecer situações que se repitam para que as crianças se apropriem delas** e deem continuidade às suas investigações.

É o que ocorreu com o grupo acima ao realizar uma proposta corriqueira, como desenhar com giz de lousa molhado. Da mesma maneira, **é importante que as propostas ofereçam diversidade e novos desafios** para que as crianças explorem e investiguem diferentes linguagens.

O planejamento e a organização prévia do ambiente fizeram toda a diferença para que as crianças compartilhassem essas experiências em pequenos grupos. Nessa organização, a seleção dos materiais segue o critério daqueles que favorecem a livre exploração pelas crianças. Também se observa no episódio analisado o uso de **materiais recolhidos na natureza** para a produção artística, como gravetos, folhas, sementes e terra.

Por fim, a maneira como os materiais estão disponibilizados para as crianças – de forma organizada, **sugerindo que tomem parte da ação** – garante que coloquem em prática a exploração, a criação e a liberdade de escolha.

## 2. As intervenções da professora respeitam as produções das crianças

Nélia fez uma intervenção sensível quando **sugeriu que Helena experimentasse** o efeito esfumado com os dedos no giz molhado. E também quando chamou a atenção das crianças para as diferentes direções que a menina desenhou em sua produção.

Pelo cuidado com o qual o ambiente foi organizado, bem como pela forma como selecionou e disponibilizou os materiais, é possível afirmar que **desenhar é algo importante e bem valorizado na rotina** dessas crianças.

Desenhar deve fazer parte do dia a dia das instituições de Educação Infantil. Livrementemente, sozinhos ou acompanhados, tendo espaço para narrar suas aventuras para si e para os colegas, falando sobre o traçado e as marcas que deixam nas superfícies e sobre o que imaginam por trás daquelas marcas.

A intervenção feita pela professora no momento do desenho permite que **converssem e passem a imaginar o que estão desenhando**.

É bem comum que, no momento de falar sobre o desenho, as crianças produzam uma história. Essa narrativa criada no momento de falar sobre o que produziram, muitas vezes, é diferente ou vai além daquilo que pensaram ao fazer o desenho, o que mostra a importância de desenhar e depois conversar sobre isso sem qualquer tipo de limite ou de produto pré-estabelecido, como acontece com Nicole, Helena, Caio e Olívia.

O processo, tanto de desenhar quanto de **imaginar narrativas** enquanto falam sobre o que foi desenhado, deve ser priorizado nessas situações.

## 3. Exploração dos materiais pelas crianças

Ao participarem de propostas em que fazem uso de diversos materiais para produzir desenhos, pinturas, colagens ou simplesmente para jogar com imagens de obras de arte, as crianças lidam com as possibilidades de conhecer esses materiais, de explorá-los e investigar a forma com a qual podem ser utilizados. **O que está em jogo em situações assim é o processo** que vivem com tais produções e não o produto dessa experimentação.

Desenhar com diferentes riscantes (giz de lousa, giz pastel, giz de cera, caneta esferográfica, canetinha de ponta fina, canetinha de ponta grossa, lápis de cor, lápis grafite, pauzinhos) e em diferentes superfícies (papéis de diferentes cores e texturas, papelão, lousa, chão, jornal, areia, vidro, plástico, tecido) pode ajudar a **ampliar o repertório e as experiências das crianças com esse universo**. Que começa com o simples gosto pelo gesto e pelas marcas e, com o passar das experiências, vai avançando para a representação de situações ou para a exploração de diversos tipos de traçados, posições, direções e técnicas.



O desenho é a extensão do movimento dos braços, das mãos e dos dedos e faz **parte da história da expressão humana** em relação aos seus sentimentos, histórias e narrativas de suas aventuras cotidianas. Desde sempre os homens e mulheres registravam, por meio de desenhos nas pedras, por exemplo, suas rotinas e hábitos cotidianos. Por tudo isso, desenhar deve fazer parte da vida das crianças nas creches e pré-escolas.

Com a frequência de propostas como essa na rotina da Educação Infantil, **aproxima-se o fazer arte do fazer dos cientistas**. Há alguns procedimentos comuns, como levantar hipóteses, verificá-las e explorar todos os atributos dos materiais disponíveis. É o que fazem Helena, Nicole, Caio e Olívia, quando procuram entender o que acontece entre a força que imprimem no traço e as marcas que deixaram no papel.

Por fim, é possível pensar que propostas de produção em diversas linguagens, incluindo o desenho, podem ser alavancadas por **situações em que as crianças sejam colocadas no lugar de investigadoras de seus próprios gestos**, traçados e marcas deixadas nos espaços. Podem ter problemas a resolver partindo de uma consigna em que lancem mão do que sabem para achar ou criar soluções, avançando em seus conhecimentos sobre arte e sobre a representação do mundo.

## Campo de experiências Corpo, gestos e movimentos

As crianças, desde bem novinhas, **sentem e vivem o mundo com seus corpos**. Os movimentos do corpo de um bebê recém-nascido, por exemplo, expressam seu bem-estar, suas cólicas, a satisfação da fome e do aconchego. Ao ser alimentado, embalado, acariciado, ao ouvir os sons do ambiente, a fala da mãe e ao ser tocado pelos adultos, começa a controlar alguns de seus movimentos. Passa, por exemplo, a direcionar a cabeça para o lugar de onde vem o som. Esses avanços continuam acontecendo conforme tem oportunidade de experimentar e testar os movimentos de seu corpo.

**Algumas das primeiras aprendizagens que as crianças têm pela imitação se dão pelo movimento**. Numa sala com bebês de 1 ano e 6 meses, é bastante comum, por exemplo, um deles bater com o bumbum o chão e ser imitado pelos colegas. Quando observam algum objeto em movimento, como um boneco de pato que “caminha” num plano inclinado, as crianças costumam brincar de imitá-lo, jogando a cabeça para a frente e para trás.

**A expressão pelos movimentos do corpo deve ser objeto de aprofundamento, planejamento e boas propostas nas creches e pré-escolas**, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC.

A seguir podem ser observadas cenas das crianças vivenciando a exploração de seus movimentos numa situação de brincadeira.



## Brincadeira com cordas e pneus



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Local

Escola Municipal de Educação Infantil do interior de Minas Gerais (turma de 20 crianças, com aproximadamente 4 anos).

### Adulto presente

Elis, professora da turma.

### Intencionalidade

A professora pretendia **criar um espaço de interação entre as crianças pautado, sobretudo, na exploração dos movimentos e do equilíbrio**. Também planejou uma forma de organizar o ambiente de modo a favorecer brincadeiras de faz de conta construídas pelos pequenos a partir da modificação na configuração dos materiais no espaço.

A proposta descrita tem como objetivos de aprendizagem:

(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG04). Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI02CG03). Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

## Organização do ambiente

O pátio da escola tem um espaço coberto com diversas cordas penduradas do teto até o chão e amarradas na vertical. Cada corda tem vários nós em diferentes alturas e laços ou alças para as crianças usarem como apoio. Algumas das cordas têm pneus amarrados nas pontas, da altura das crianças.

As ações delas num ambiente preparado e planejado para recebê-las podem se transformar num objeto de estudo e de investigação por parte dos professores, sobretudo quando se trata de entender um pouco mais sobre a exploração, a ampliação das possibilidades de movimento e expressão das crianças. Organizar um ambiente para ser tocado, explorado, mexido e até mesmo redimensionado pelas próprias crianças pode configurar uma boa experiência para isso.

Quando chegam ao pátio externo da escola, as crianças observam várias cordas penduradas no teto. Algumas das cordas com pneus eram bem compridas, permitindo que os pequenos as juntassem, reorganizando o espaço. Dois meninos começam a puxar as cordas e tentam amarrá-las:

— Olha que legal, isso estica muito! — exclama Natan.

— Dá até pra amarrar! Profe, ajuda a gente! — pede Mariana.

— Vocês podem esticar, amarrar e transformar no que quiserem para brincar — explica Elis, aproximando-se do grupo e ajudando a amarrar as cordas no local indicado pelas crianças.

Outra turma explora as cordas subindo individualmente, mas logo percebe que pode criar um enredo:

— Olha, parece que a gente tá subindo num barco! — sugere Amanda.

Marcos pergunta para Lucas, que já está no último nó da corda:

— Que você tá vendo daí de cima, marujo?

Os pequenos exploram todas as possibilidades que o espaço proporciona. Andam de um lado para o outro, sobem e descem, ajudam uns aos outros a amarrar ou puxar mais as cordas. Os pneus logo se transformam em um cavalo no meio do pátio, que até galopa!

— Olha, esse barco vai partir... Quem mais vem com a gente? — grita Lucas, assumindo o lugar de comandante.

— Vou sentar aqui. Será que tem coletes salva-vidas nesse barco? — questiona Amanda, ajeitando-se numa das alças.

— Uma vez eu fui viajar de barco, fazer um passeio, e tinha colete pra todo mundo, mas a gente não precisou usar... — conta Nicole.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. A organização do ambiente favorece que as crianças criem cenários e narrativas próprias da brincadeira de faz de conta

O planejamento da organização do ambiente feito pela professora ajustou-se às necessidades de movimento das crianças, **propiciando que elas fizessem uma série de mudanças na forma como os objetos e materiais estavam dispostos** à medida que as brincadeiras de faz de conta aconteciam.

Mesmo com a professora por perto, apoiando a nova amarração das cordas e ajudando-as a subir e explorar os materiais e seus próprios movimentos, **elas não deixaram de criar cenários e narrativas**.

Ao mesmo tempo, a organização e **as intervenções da professora ajudaram a garantir novos desafios** corporais, de força, equilíbrio, coordenação motora e ampliação do repertório gestual das crianças.

## 2. Postura lúdica da professora

Elis assume uma postura lúdica de **respeito às ideias das crianças** e às transformações que fizeram em todo o espaço, incentivando que elas amarrassem as cordas, esticassem e transformassem o espaço de acordo com a brincadeira.

Assim, a disposição desses objetos no espaço sugere alguns pontos de partida para a brincadeira de barco. E **o espaço vai sendo transformado** à medida que a brincadeira avança.

## 3. Participação e protagonismo das crianças

Os pequenos puderam modificar o espaço de acordo com suas brincadeiras, transformando a função de alguns objetos e criando suas próprias narrativas e significados, **demonstrando a importância das interações e brincadeiras** como eixos norteadores do currículo na Educação Infantil.

Também foram desafiados a **ir além dos movimentos comuns** e puderam subir, descer, escalar, amarrar e balançar nas cordas e pneus.

## Continuidade da proposta



### Local

Mesma escola da proposta anterior: Escola Municipal de Educação Infantil do interior de Minas Gerais (turma de 20 crianças, com aproximadamente 4 anos).

## Adulto presente

Elis, professora da turma.

## Intencionalidade

Elis analisou os registros que fez das falas e dos movimentos das crianças e observou que a principal entrada delas nas brincadeiras se dava pela via do jogo simbólico e não pela exploração dos movimentos. Então planejou dar continuidade à proposta, **ampliando os desafios oferecidos aos pequenos** em ambos os sentidos (brincadeira de faz de conta e movimentos).

## Organização do ambiente

Além das cordas com pneus, a professora acrescentou, em outra parede, amarrações na horizontal, formando uma espécie de teia. Também amarrou alguns dos pneus existentes conforme as indicações que as crianças fizeram na brincadeira anterior.

Alguns dias depois, a professora convida as crianças para brincar no espaço modificado:

- Pessoal! Podem chegar e recomeçar as suas brincadeiras!
- Oba! — respondem as crianças.
- Olha que legal, a gente vai poder brincar de barco de novo! — comenta Lucas, todo animado.
- Olha, o cavalo já tá lá! — diz Artur, correndo para subir nos pneus.
- Vou com você — anuncia Caio.

Um grupo de quatro crianças se aproxima da “teia” de cordas. Manuela sugere:

- Nossa! Parece uma grande teia de aranha! Quem quer brincar de selva?
- Eu quero... Vou ser o leão! — propõe João Victor.
- Eu vou ser a caranguejeira que mora nessa teia — brinca Pedro.
- Eu também quero ser aranha — diz Manuela, que começa a subir imitando os movimentos de um animal com várias patas.

A professora intervém:

- Olha só, pessoal, o Artur e o Caio estão subindo e descendo de seus cavalos! O Lucas já chegou em seu grande barco e vai subir no mastro. Manuela, João Victor e Pedro começaram a se equilibrar na grande teia de aranha!

Outras crianças começaram a imitá-los. Helena se aproxima da “teia” e começa a subir, tentando se equilibrar como uma aranha.

## Análise das condições garantidas para possibilitar os objetivos de aprendizagem propostos

### 1. Continuidade × diversidade

A professora manteve a estrutura inicial, mas **acrescentou novos elementos** para ampliar os desafios corporais das crianças e possibilitar que criassem novos contextos de brincadeira. O cavalo montado com os pneus amarrados é um bom exemplo.

**Garantindo algumas continuidades**, Elis proporcionou condições para as crianças vencerem os desafios físicos e até simbólicos. Lucas propôs que a brincadeira de barco continuasse, mas Manuela viu, na “teia” de cordas, uma oportunidade de brincar de selva.

## 2. As intervenções da professora apoiam a avaliação dos avanços e desafios

O objetivo de Elis, ao fazer suas intervenções, era **ampliar o grau de dificuldade** dos movimentos, sugerindo um maior desafio na ação, mas sempre respeitando o contexto criado pelas brincadeiras das crianças.

Algumas vezes, as intervenções também **ajudavam a circular entre o grupo a ação de alguns dos pequenos**, verbalizando os movimentos que faziam para que as brincadeiras tivessem continuidade.

A professora fez uma observação atenta das ações das crianças no grupo e manteve, por exemplo, o “cavalo” criado por elas. Dessa forma, proporcionou oportunidades de **ampliação daquilo que os pequenos já faziam**, tanto do ponto de vista dos movimentos quanto do jogo simbólico.

## 3. Contexto favorável para documentação

O fato de Elis considerar o registro que fez das falas e dos movimentos das crianças na primeira situação garantiu que pudesse **avaliar e replanejar a proposta** para que tivessem mais desafios quanto aos movimentos, à gestualidade e à brincadeira simbólica.

Documentar a própria prática pode ter a função de registrar a história vivida pelo grupo, mas **deve ter como objetivo principal realizar uma reflexão** sobre o que foi proposto e planejar novas ações a partir daí, como bem fez Elis.

## Finalizando a conversa

Ao longo deste capítulo foram abordadas práticas com crianças de 0 a 5 anos divididas por campos de experiências, previstos nas DCNEI e na BNCC, e por dois grupos etários. Assim, na primeira parte, foram abordadas situações com bebês e crianças bem pequeninas (até 3 anos) e, na segunda parte, situações com crianças de 3 a 5 anos.

Espera-se ter contribuído com a ideia de que é fundamental que o professor de Educação Infantil tenha clareza dos objetivos de aprendizagem que quer alcançar, lançando mão de um planejamento e da organização do ambiente de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças que frequentam as instituições coletivas de Educação Infantil. Entender as experiências possíveis para as crianças como campos de experiências amplia a compreensão de que a criança não fragmenta o conhecimento quando pode experimentá-lo e reconstruí-lo a partir de seu próprio repertório de experiências anteriores.

Contudo, sabemos que o professor não consegue fazer isso de forma isolada. É preciso **fazer parcerias** para que o conhecimento sobre como articular esses saberes e as experiências das crianças circule entre todos os profissionais das creches e pré-escolas.

Considerando essa necessidade, o próximo capítulo aborda os diferentes **contextos de formação** que o professor pode vivenciar a partir da ação do coordenador pedagógico como formador na própria instituição em que atua.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

A Educação Infantil ainda vive um **movimento intenso de construção de identidade** no Brasil. Sua emancipação legal se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que a tornou parte da Educação Básica e dos vários documentos oficiais – discutidos democraticamente no âmbito da sociedade civil – que definiram o caráter educativo que suas práticas devem adotar.

Assumir seu **caráter educativo** significa a Educação Infantil ter de garantir condições de qualidade nas práticas oferecidas pelas escolas com a intenção de promover aprendizagens e desenvolvimento adequados, ampliando as experiências das crianças de 0 a 5 anos.

No entanto, transformar as escolas de Educação Infantil em espaços voltados a essa finalidade é ainda um desafio e tanto, pois, como mencionado no capítulo 1,



muitas delas – ou mesmo redes inteiras – ainda oferecem serviços pautados somente nos cuidados, **como se as crianças pequenas não fossem capazes de aprender**, ou baseados nos currículos do Ensino Fundamental, antecipando aprendizagens que não fazem sentido para as crianças nessa idade.

A mudança qualitativa necessária pressupõe investimento na infraestrutura das escolas, na ampliação de vagas com o aprimoramento das práticas oferecidas e, fundamentalmente, na **formação continuada dos educadores**.

O investimento na formação dos educadores é, pois, uma necessidade urgente, não só para fortalecer a identidade da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, como também para promover o desenvolvimento dos profissionais, um direito garantido pela **Lei nº 11 738/08 (Lei do Piso)**. A Lei do Piso, sancionada

em 2008, instituiu um valor mínimo nacional para os salários dos profissionais do magistério público da Educação Básica e definiu um limite máximo (dois terços da carga horária) para as atividades de sala de aula. A lei determina que o outro terço do tempo deve ser pago pelas redes municipais, estaduais e federais para que todo educador aperfeiçoe sua formação. O reconhecimento dessa necessidade parece ser hoje uma unanimidade, e a questão que se coloca é: **como dar impulso a ações de formação que favoreçam a mudança necessária nas práticas que os professores realizam com as crianças?**

Autores como Alarcão (1996), Formosinho (2002), Lerner (2002) e Cardoso (2007), que investigam a educação continuada de professores, apontam para a necessidade de as escolas assegurarem ações de formação em contexto de trabalho focadas na reflexão sobre a própria prática, ou seja, uma **formação continuada em serviço**.

Com base nas investigações desses autores, podemos dizer que o ensino é um ofício extremamente complexo e, por isso, a formação dos professores precisa favorecer a **apropriação crítica de saberes diversos diretamente relacionados com o trabalho que eles realizam em cada escola**, daí a necessidade de a formação continuada acontecer em serviço. E como favorecer que esses saberes sejam construídos pelos professores para que eles possam transformar a sua prática?

Essa transformação só é possível quando o professor, tratado como profissional, reflete sobre a própria prática, apoiando-se em outras referências e teorias. As ações de formação precisam, portanto, **considerar a prática do professor como fonte de conhecimento para que ele possa confrontá-la com outras práticas e com referenciais teóricos**. É dessa forma que ele poderá ressignificá-la e planejar contextos mais favoráveis para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

O que queremos afirmar com isso é que as ações pautadas na mera transmissão de conhecimentos ou de orientações **pouco ou nada contribuem para a transformação da prática do professor**.

Os diferentes contextos de formação em serviço podem – e devem – acontecer nos horários voltados para esse fim (isto é, fazer parte de um terço da jornada do professor) em diferentes formatos, dependendo da possibilidade e da intencionalidade do coordenador a partir das necessidades formativas dos professores. Para isso, é preciso **prever a organização da rotina escolar de modo que possibilite diferentes ações de formação**. Essa ação pode ser individual, quando a questão tratada se restringe à prática de um único professor ou ainda de questões mais delicadas; ou pode ser coletiva e realizada no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), para que a troca e o confronto de ideias entre os professores possibilite a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Para estruturar o contexto de formação continuada em serviço dentro das escolas, é fundamental **centralizar a coordenação dessas ações**. Dada a complexidade dessa atividade, o ideal é que ela seja exercida pelo coordenador pedagógico e que as Secretarias de Educação também invistam na formação desse profissional que, em muitas redes, é também chamado de pedagogo, gestor pedagógico, supervisor etc. Na falta dele, o diretor pode exercer esse papel que, em última instância, ainda pode ser assumido pela equipe da Secretaria de Educação.

Neste capítulo, aprofundaremos a reflexão sobre a ação formativa dos coordenadores pedagógicos junto aos professores e sobre as **estratégias** usadas para favorecer as reflexões dos docentes e o replanejamento de sua prática.

Essas estratégias podem ser usadas nos **diferentes contextos de formação continuada em serviço** já tratados e atendem a diferentes necessidades, como: favorecer que os professores reflitam sobre determinadas práticas e planejem ações similares com as crianças atendidas por eles; contribuir para que conheçam diferentes possibilidades de criação de contextos favoráveis às experiências das crianças; propiciar o aprofundamento de conhecimentos teóricos lendo textos de diferentes autores ou documentos oficiais.

Algumas dessas estratégias são apresentadas ao longo deste capítulo em diferentes situações de formação, procurando atender às necessidades de ampliação de conhecimento dos professores e, acima de tudo, apoiando a prática de coordenadores pedagógicos e sua corresponsabilidade para **garantir propostas de qualidade** junto às crianças da Educação Infantil.

A **tematização da prática**, recorrente nas experiências de reuniões pedagógicas compartilhadas, é uma estratégia formativa utilizada por coordenadores, partindo de uma situação contextualizada com um professor e uma turma de crianças para refletir sobre os encaminhamentos, procedimentos e ações delas e dos professores, para que reflitam sobre sua própria prática. O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos esse trabalho de *tematização da prática* porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar (Weisz, 2002, p. 123).

Para utilizar a estratégia de tematização da prática, o coordenador deve selecionar um professor que tenha tido **alguma experiência relevante a ser compartilhada** com os demais, por exemplo, alguém que tenha desenvolvido uma ação baseada na concepção de protagonismo das crianças, e preparar uma atividade em conjunto com ele. É importante planejar a documentação da ação (por meio de filmagem, registro fotográfico ou por escrito) de forma a deixar evidentes o contexto criado pelo professor e as ações das crianças. Posteriormente, o coordenador analisa a documentação com o professor, escolhendo com ele os melhores trechos do ponto de vista do que pretende abordar na reunião pedagógica, como o contexto que foi organizado ou as ações que as crianças tiveram durante a proposta.

O **estudo de caso** também é uma das estratégias formativas das quais coordenadores pedagógicos podem usar quando pretendem que os professores se posicionem e experimentem diferentes pontos de vista em relação a alguma situação vivida com as crianças. Não se espera com isso que os professores cheguem a respostas únicas, entendidas como corretas, mas que seja criada uma **atmosfera de discussão e de compartilhamento de posicionamentos para que a reflexão do grupo se enriqueça**. O coordenador pedagógico pode selecionar uma situação real que ocorreu na própria escola (sem que isso represente a exposição de pessoas ou fatos) ou redigir um breve texto explicitando a situação, reunindo ali os principais aspectos sobre os quais pretende lançar um olhar mais detido em conjunto com o grupo de professores.

Outra estratégia formativa eficiente entre os professores é o **planejamento conjunto de atividades**. É possível realizá-lo após um estudo de caso ou uma tematização da prática, de modo que os professores partam de uma referência comum para replanejar e refletir sobre aquilo que pretendem realizar em suas turmas. Para utilizar o planejamento coletivo como uma estratégia formativa, é interessante que os professores, ao serem agrupados com outros colegas, possam discutir livremente e, sobretudo, tomar decisões conjuntas sobre ações. O planejamento coletivo cria condições para que **os professores passem a ser autores de suas próprias práticas**, e ao mesmo tempo se fortaleçam como grupo de profissionais, refletindo sobre seu trabalho e compreendendo seu papel para aprimorar a qualidade na Educação Infantil.

Por fim, outra estratégia formativa fundamental é a **leitura profissional** de textos teóricos que podem ser selecionados entre os livros distribuídos pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro e o Material Didático (PNLD) e documentos oficiais que apoiem a tomada de decisões e a reflexão sobre a prática dos professores. Para propor uma boa situação de leitura profissional, é importante que o coordenador pedagógico pesquise diferentes textos e autores que tratem de um determinado tema e prepare a leitura deles antes da discussão e do estudo com os professores. Com essa leitura prévia, o coordenador se apropria do conteúdo do texto, antecipando questões a serem discutidas com os professores, destacando trechos e levantando pontos de análise em relação à prática. Durante a proposta, é essencial que esses procedimentos sejam compartilhados com os professores para que fique claro que **a leitura possibilitará a ampliação de seu conhecimento sobre um tema**, dando mais embasamento a suas práticas.

Este capítulo foi organizado para que coordenadores possam desenvolver estratégias para a formação continuada em serviço. Ele é composto de seis questões que buscam **contribuir com a prática do coordenador pedagógico**, abordando pontos como a importância do planejamento, da preparação de reuniões com os professores e dos critérios utilizados para escolher a estratégia formativa mais adequada para cada situação.

Assim, cada pergunta traz diferentes contextos de reuniões entre coordenadores e professores, nas quais são discutidas as práticas pedagógicas a partir do que já foi abordado no segundo capítulo. Alguns episódios são retomados para que o leitor possa se apropriar deles, agora também pelo ponto de vista dos coordenadores.

Depois de apresentados os contextos, analisaremos as ações dos coordenadores durante as reuniões, ponderando sobre suas escolhas e decisões no que se refere à formação dos professores e à corresponsabilidade pela oferta de práticas de qualidade às crianças.

## Como criar contextos formativos para dar visibilidade à competência das crianças e à forma como elas aprendem?

Nas salas de Educação Infantil, ainda é muito comum **os professores controlarem excessivamente as atividades**, centralizando-as em suas próprias ações e dando pouca possibilidade de as crianças agirem como protagonistas. Uma das razões que podem estar por trás dessa necessidade de controle é o fato de esses professores ainda não acreditarem que as crianças são capazes de fazer escolhas, de pensar, de criar e de aprender também na interação com outras crianças. Outra interpretação possível é que esses professores têm uma concepção de aprendizagem baseada em como as escolas lhes ensinavam quando eram alunos: centrada em um ensino apenas transmitido pelo professor para os alunos, como se as crianças – e todos nós, adultos – não precisassem construir sentido para aprender. Nessa concepção de aprendizagem, o protagonismo é sempre exclusividade do professor.

Para tornar observável a competência das crianças e ampliar a compreensão dos professores sobre como elas aprendem na interação, é preciso planejar ações formativas que provoquem reflexões sobre as ações dos pequenos em **contextos educativos que favoreçam seu protagonismo**.

O relato de um encontro de formação que você lerá a seguir aconteceu em um município do interior do Maranhão. Como em suas escolas não existem coordenadores pedagógicos, a coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação é responsável pela formação das seis supervisoras que, por sua vez, se dividem entre as escolas e se responsabilizam pela formação continuada dos professores. Nesse município, as ações formativas com a coordenadora da rede acontecem bimestralmente, **com todos os professores de Educação Infantil**. Também ocorrem ações formativas mensais nas escolas, realizadas pelas supervisoras, para atender às demandas mais específicas.

Observando a prática dos docentes, as supervisoras identificaram um grande controle, por uma parte deles, sobre as ações das crianças, e por isso resolveram realizar ações formativas voltadas à **reflexão sobre a necessidade de favorecer o protagonismo das crianças**.

## **Encontro de formação entre a coordenadora da Secretaria de Educação, supervisoras e professores de Educação Infantil**

### **Contexto**

Francisca, coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação de um município do interior do Maranhão, resolveu, com a anuência do professor Éverton, utilizar o registro da brincadeira que ele produziu (ver relato no capítulo 2, p. 59-61) para fazer uma **tematização da prática** na reunião seguinte com todos os professores das escolas de Educação Infantil do município.

Para potencializar as reflexões, ela planejou fazer algumas intervenções que tornassem observáveis as formas **como as crianças negociam as regras da brincadeira** e providenciou cópias do registro para cada dupla de professores.

### **Registro de trechos da reunião**

Depois de compartilhar os objetivos da reunião, Francisca solicitou aos professores que lessem o registro fazendo marcas nos trechos que lhes chamaram a atenção.

Após a leitura, Francisca convidou os professores a comentarem esses trechos e foi registrando na lousa:

**As crianças não brigaram durante a brincadeira...**

**Elas conseguem arrumar a brincadeira sem fazer bagunça...**

**As crianças imitam direitinho o que observam que suas famílias fazem.**

**O professor coleciona muitos materiais interessantes para a brincadeira.**

Francisca propôs que conversassem sobre essas questões, iniciando pelas que se referiam às ações das crianças. Ela convidou os professores para interpretar no texto como as crianças negociavam as regras da brincadeira, ou seja, como negociavam como seria a brincadeira e quem iria brincar do quê.

— Elas nem conversam, agem — afirmou Edna.

— Como assim? Dê um exemplo — instigou Francisca.

— Uns vão brincar de casinha, outros com os carros, de pescaria...

— É, cada um pôde escolher do que iria brincar — completou Miranda.

— Vamos fazer assim: vou anotar neste lado da lousa as questões importantes que vocês estão falando — propôs Francisca.

E escreveu:

**As crianças podem escolher do que, como e com quem querem brincar.**

Em seguida, retomou:

— Agora queria que voltássemos à questão sobre como as crianças negociam as regras da brincadeira. — Então propôs: — Que tal vocês escolherem trechos do registro que evidenciam isso?

Miriam leu os seguintes trechos do registro, que também foram escritos na lousa:

**[...] enquanto Giro (5 anos) faz uma estrada riscando o chão de terra com um pedaço de madeira, e começa a brincar com os carrinhos e o caminhão, todos em fila, Antonio (4 anos) aproxima-se. Ele olha para o amigo e começa a brincar junto, ajudando a empurrar os carros, sempre em fila.**

**[...] — A gente “tamo” indo pescar, né, amigo? — pergunta Antonio.**

**— Vamos, meu amigo! Tenho que levar peixe pros meninos — responde Giro.**



— Ótimo! Vamos pensar: O que Antonio fez para entrar na brincadeira? — indagou Francisca.

— Ele, antes, eu acho, observou bem do que o amigo estava brincando, para entrar — arriscou Clecio.

— É! Olha só! Ele ajuda a fazer os carros andarem em fila, como o amigo estava fazendo — complementou Miriam.

— Ele entra naturalmente... — opinou Miranda.

— Não acho que é naturalmente. Ele teve que pensar como entrar, porque ele fez do jeitinho que o amigo estava fazendo — discordou Miriam.

— O que vocês acham? Podemos dizer que o Ciro criou uma regra de brincar de empurrar os carros, e de os carros andarem em fila, e que Antonio compreendeu a regra e a aceitou quando entrou na brincadeira? — organizou Francisca.

— Mas isso é uma regra? — estranhou Fernanda.

Francisca devolveu a pergunta para o grupo:

— O que vocês acham? Quem faz as regras numa brincadeira de faz de conta?

— Depende, se o professor determina do que as crianças vão brincar e de que forma vai ser a brincadeira, ele que faz as regras... — argumentou Fernanda.

— E o que vocês acham: será que as crianças conseguem criar as próprias regras na brincadeira de faz de conta? — devolveu Francisca.

— Sim — concordaram vários professores.

— Mas acho que primeiro o professor tem que ensinar como se brinca para depois as crianças criarem as próprias regras — afirmou Graciele.

Miranda concordou.

— Chegamos a um ponto importante! Como será que as crianças aprendem a brincar de faz de conta com outras crianças? Como os filhos e sobrinhos de vocês aprendem a brincar? — provocou Francisca.

— Brincando! — afirmaram vários.

— Todos concordam?

— Sim!

— Por que na escola é diferente? — provocou mais uma vez Francisca.

— Na escola eles brigam... — lamentou Graciele.

— Em casa não tem briga? — perguntou Francisca, provocando risos. — Será que, se as crianças não tiverem a oportunidade de brincar na escola, quando estão em grupos maiores, criando e negociando as regras, brigando, resolvendo as brigas... Será que vão poder aprender a brincar com outras crianças?

— Preciso pensar mais sobre isso... — comentou Graciele, ainda em dúvida.

Francisca convida:

— Então, sugiro que façamos a análise do registro, porque é uma forma de avançarmos nessa reflexão, pode ser? E o que aconteceu depois?

— O Antonio propõe ao amigo irem pescar — respondeu Miranda.

— Isso mesmo. O Antonio propõe um novo elemento para incrementar a brincadeira, que é aceito pelo Ciro, concordam? O Ciro poderia negar? — indagou Francisca.

— Sim, ele que começou a brincadeira... Mas o Antonio foi esperto e deu uma ideia bem legal, aí o Ciro gostou — constatou Clecio.

— E olhem só! — diz Miriam — Depois, vem o Péricles e, para entrar na brincadeira, traz mais uma ideia, ele diz assim (lendo o trecho): “Eu tenho umas minhocas das boas lá em casa! Vou buscar pra gente pescar, tá?”. Os dois dão um sorriso e Péricles sai correndo (...).

— Perfeito! Péricles também observou a brincadeira e arranjou um jeito de entrar incrementando ainda mais... — sintetizou a coordenadora.

— Nossa! Como essas crianças são espertas! Vão arranjando um jeitinho de entrar na brincadeira... — constatou Clecio.

— E, no final, o Péricles cria outra brincadeira que envolve todo mundo! Só fiquei com pena da pequenininha que estava com medo... — comentou Raimunda.

— Mas ela se agarrou na mão do Éverton e se divertiu, né, Éverton? — perguntou Miranda.

A coordenadora retomou:

— Será que só as crianças do professor Éverton conseguem ser protagonistas dessa forma, criando regras próprias, brincando com outras crianças, negociando, brigando e resolvendo a briga... Será?

— Acho que o fato de as crianças brincarem todos os dias, de terem materiais diversificados e de poderem fazer as regras, como o Éverton faz, acho que isso vai ajudando... — refletiu Clecio.

— Você mencionou coisas muito importantes! Você falou do contexto que o Éverton cria para possibilitar que as crianças ajam assim: sendo protagonistas ao criar as regras, ao organizar a brincadeira, ao negociar... O que vocês acham? Concordam? — perguntou Francisca, dando ênfase à fala do professor. Vários assentem com a cabeça.

— O que posso dizer é que a brincadeira vai ficando cada vez mais bacana! Eu fico sempre encantado com o jeito de eles brincarem. São supercriativos! — compartilhou Éverton.

— Acho que o Éverton pode contar para a gente como era no começo, quando eles iam organizar a brincadeira — sugeriu Francisca.

— No começo era meio bagunçado, mas rapidinho eles foram se organizando... — lembrou Éverton. — Eles são muito rápidos para aprender quando a atividade é interessante para eles! Às vezes sai briga, claro! Mas eles resolvem entre si, raramente preciso ajudar... Acho que eles vão aprendendo a negociar entre si porque todos querem brincar, e brincar sozinho não tem tanta graça...

Francisca aproveitou a oportunidade para aprofundar:

— O Éverton está trazendo um conceito muito importante para a gente: que a criança aprende na *interação* e nas experiências que pode vivenciar. — E escreveu a palavra na lousa.

Em seguida convidou:

— Vamos ver o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos dizem sobre as crianças? — E registrou na lousa um dos trechos que faz referência à criança.

**Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 12).**

— O que vocês entendem desse trecho do documento? — perguntou Francisca.

— Que as crianças têm muitos direitos! — constatou Clecio.

— Que elas aprendem e se desenvolvem nas oportunidades da vida de cada uma... — completou Miriam.

— Isso! E o que vocês acham que significa a palavra *interação*? O texto diz que as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações... — Enquanto falava, Francisca apontava para a palavra escrita na lousa.

Fernanda fica repetindo baixinho a palavra durante um tempo, depois pergunta:

— É uma “ação entre”?

— Isso mesmo! São as ações que acontecem entre crianças, entre crianças e adultos... E o que essas crianças estão podendo aprender na interação com outras crianças e com o Éverton?  
— retomou a coordenadora.

— A brincar junto, a negociar regras, a brigar e resolver a briga, a organizar a brincadeira, a ampliar o vocabulário, porque uma aprende com a outra... — Os professores foram citando.

— O texto que você destacou diz que as crianças produzem cultura... Nunca tinha pensado nisso, mas eu acho que é na brincadeira que mais as crianças produzem cultura! — refletiu Éverton.

— O que fez você pensar nisso? — perguntou Francisca.

— Porque na brincadeira a criança cria o tempo todo! Então, ela cria cultura! — afirmou o professor.

— Acho essa deixa do Éverton bacana para pensarmos na última questão que vocês levantaram: “As crianças imitam direitinho o que observam que suas famílias fazem...”. Será que elas imitam direitinho o que observam ou brincam dando um novo sentido ao que observam? — Enquanto problematizava, Francisca escrevia a pergunta na lousa. — Vamos fazer assim: vocês vão analisar novamente o registro, em duplas, investigando isso que escrevi na lousa — propôs a coordenadora.

Depois de um tempo, Éverton comentou:

— Acho que a vida dessas crianças não é assim, como uma brincadeira! Então, só pelo fato de transformarem aquilo tudo que observam em brincadeira, já é uma recriação, porque estão dando outro sentido.

— E elas vão transformando... A casca da semente vira minhoca; a areia, pedras e folhas viram alimentos — acrescentou Clecio.

Miranda complementou:

— A irmã vira filha, os meninos viraram pais...

Ao final da reunião, Francisca sugeriu:

— Vou fazer uma proposta para encerrar: vocês planejarão, em duplas, como vão propor uma brincadeira para suas crianças. Depois, vão criar o contexto para elas brincarem e, enquanto todos brincam, vão registrar as ações de um grupo de crianças e tirar algumas fotos, porque é difícil observar bem todos brincando ao mesmo tempo. Além disso, vou entregar a cópia de um trecho de um dos livros da Biblioteca do Professor que trata da importância de o professor garantir contextos que favoreçam as interações e o protagonismo das crianças, para vocês lerem em casa ou na escola com seus colegas. Nas reuniões nas escolas, cada supervisora vai aprofundar com vocês a discussão sobre a importância de garantir contextos que favoreçam a *interação* entre as crianças, e vocês compartilharão os registros produzidos, o que acham?

Com a anuência de todos, Francisca entregou a seguinte matriz para que a brincadeira fosse planejada.

## PLANEJAMENTO DE BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Professor(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Local	Horário	Materiais disponibilizados e como estarão organizados	Do que imagino que as crianças podem brincar?
_____	_____	_____	_____

Registro das ações das crianças durante a brincadeira

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que elas fizeram que me surpreendeu

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Preparar uma apresentação com duas ou três fotos que deem visibilidade às ações das crianças e redigir legendas para as imagens. Esse material será compartilhado na próxima reunião. Bom trabalho!**

Após a reunião, Francisca se reuniu com as supervisoras para conversar sobre o que elas registraram no encontro de formação. Em seguida, planejaram em conjunto as próximas ações de formação que seriam realizadas pelas supervisoras com os professores de cada escola.

### Análise das decisões da coordenadora pedagógica antes e durante o encontro de formação

#### 1. Planejamento e realização de ações de formação partindo das necessidades formativas identificadas na prática de alguns professores

Para isso, é fundamental que o profissional que atua como formador nas escolas acompanhe regularmente a prática do professor. Nesse relato, as supervisoras identificaram um problema – o excesso de controle sobre as crianças por parte de alguns professores – e planejaram ações de formação para favorecer a reflexão sobre a prática por meio da **tematização da prática**.

#### 2. Utilização do registro produzido por um professor que faz parte da própria rede de ensino

Essa atitude comunica algo muito importante: a valorização da prática realizada por um integrante do grupo de professores que participam desse contexto de formação. Além disso, a coordenadora pedagógica valorizou também a **prática do registro** realizado pelo professor, potencializando a possibilidade de utilizá-lo como forma de refletir sobre a própria prática.

### 3. Pedido para os professores compartilharem o que consideram relevante na leitura do registro

Essa forma de introduzir a tematização, **além de valorizar os conhecimentos dos professores, ajuda a coordenadora pedagógica a identificar os sentidos que eles construíram a partir da leitura do registro**. Assim é possível problematizar esses sentidos, como Francisca fez diante da grande preocupação que os professores manifestaram em relação à bagunça e às brigas.

### 4. Realização de intervenções que problematizam os sentidos que os professores manifestam durante a tematização, com diferentes intenções

Quando solicita aos professores que voltem à questão de como as crianças negociam as regras da brincadeira, pedindo que eles escolham trechos do registro que evidenciem esse tema, Francisca estimula o **aprofundamento da reflexão** sobre o foco da tematização.

Ao pedir que refletissem se as crianças conseguiam criar as próprias regras na brincadeira de faz de conta e ao perguntar como os filhos e sobrinhos dos professores aprendem a brincar, Francisca provocou o estabelecimento de relações entre as crianças que frequentam a escola e as crianças que fazem parte do núcleo familiar dos professores. Essa intervenção foi importante para ajudar os professores a se darem conta de que **os pequenos, quando são protagonistas, agem como crianças em qualquer contexto**.

Francisca também chamou a atenção dos professores para as relações entre o contexto criado por Éverton e a possibilidade de as crianças agirem como protagonistas, perguntando se apenas a turma desse professor conseguiria brincar daquela forma. Essa relação foi muito importante para os professores **refletirem sobre a sua responsabilidade na criação de contextos** que favorecem o protagonismo das crianças.

### 5. Utilização de trecho de documento oficial para respaldar a reflexão

Nesse relato, Francisca utilizou as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) como forma de legitimar a concepção de criança discutida na reunião. Essa estratégia ajuda a **profissionalizar a conversa**, pois traz à tona um documento oficial que tem força de norma legal, fragilizando concepções baseadas em opiniões pessoais.

### 6. Ampliação da reflexão a partir da leitura de obras de referência, como os livros disponibilizados pelo PNLD

A **leitura profissional** realizada em contexto de formação favorece a ampliação da reflexão teórica sobre a prática dos professores e dos formadores.

### 7. Encaminhamento da reflexão realizada sobre a prática de um professor, para ações planejadas pelos próprios professores

A partir desse encaminhamento, podemos identificar o movimento da reflexão sobre a prática que a coordenadora pedagógica provocou: **ação** (a realização da prática pelo Éverton) – **reflexão** (a tematização da prática, que aconteceu durante a reunião) – **ação** (o planejamento de uma nova prática a ser realizada pelos professores). Dessa forma, depois de refletir sobre uma boa prática, os professores assumem o protagonismo por meio do planejamento e da realização de outras práticas, de forma mais intencional.

## Como aprimorar a observação como instrumento para avaliação e continuidade das propostas?

No contexto de formação continuada em serviço é importante que o coordenador pedagógico que já exerce papel de formador ajude a **explicitar os procedimentos e as tomadas de decisão dos professores** quando planejam uma situação, tendo como base o que já foi observado dos grupos de crianças com os quais atuam e também das crianças individualmente.

Aprimorar o olhar para observar o que as crianças aprenderam e como se desenvolveram para propor novas situações, dando continuidade e oferecendo desafios para que aprendam e se desenvolvam ainda mais, compõe um dos **instrumentos metodológicos** importantes do trabalho do professor: a observação e a avaliação com vistas ao replanejamento das propostas.

Algumas das questões que orientam essas reflexões são:

- Como **aprimorar a observação** da evolução do desenvolvimento e da aprendizagem de uma criança?
- Quais **critérios** podem ser utilizados para analisar as experiências vividas por ela?
- Como dar **continuidade** ao que foi proposto?

Na situação a seguir, a coordenadora pedagógica de uma escola estava planejando uma reunião em que pretendia que os professores **repensassem a própria prática**, tendo a observação como instrumento metodológico e partindo da concepção de avaliação como subsídio para o replanejamento das propostas junto às crianças.

### Reunião de supervisão da prática entre coordenadora pedagógica e professores da escola



## Contexto

Em uma sala de um centro municipal de Educação Infantil no interior do Espírito Santo, a coordenadora pedagógica Joice está reunida com as professoras de crianças de 0 a 5 anos. O intuito é discutir a respeito das observações que elas têm feito e como essas informações podem **apoiar os novos planejamentos** de propostas com as crianças.

Essa reunião se configura como a supervisão da prática pedagógica em que professores expõem suas práticas, compartilham experiências, discutem as produções das crianças, planejam atividades conjuntamente e também vivenciam a **tematização da prática**.

Há uma variação grande de idade entre as crianças atendidas por essas professoras. Assim, a coordenadora precisou considerar essas diferenças para tomar algumas decisões quanto à escolha da situação que seria tematizada. Era preciso apresentar uma **situação potente que ajudasse todas as professoras** a repensarem suas práticas e já anteciparem os ajustes necessários, tendo em vista as diferenças entre a faixa etária das crianças que atendem.

## Registro de trechos da reunião

Antes de passar um vídeo para o grupo, Joice explicou que se tratava de uma situação vivenciada na turma do Maternal, das professoras Érica e Renata, que atendiam a crianças de, aproximadamente, 0 a 3 anos (ver relato no capítulo 2, p. 37-39):

— Dando continuidade às nossas discussões sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, vamos agora para a situação em que tematizaremos a prática das professoras Érica e Renata. Como essa foi uma situação planejada conjuntamente por nós, e as próprias professoras já assistiram ao vídeo antes de compartilhá-lo com todas vocês, gostaria de pedir a elas que fizessem alguns comentários sobre o que vocês verão a seguir.

Érica apresentou a proposta:

— Vocês vão assistir aos pequenos numa situação cotidiana vivida aqui no Centro de Educação Infantil, em que eles começam a ajudar na arrumação de seus espaços para o momento do descanso. Tínhamos algumas perguntas antes de planejar essa situação: Como podemos ajudar as crianças a terem mais autonomia com seus próprios cuidados? O que podemos fazer para que elas colaborem umas com as outras? E, principalmente, como incentivar que aprendam umas com as outras a partir de algumas ações para esse momento tão importante da rotina que é o descanso. O que vocês vão ver é uma situação que nos fez pensar muito na importância da observação das ações das crianças para começar a responder às perguntas que levantamos.

— Vale ressaltar que, mesmo tendo planejado detalhadamente a situação e antecipado muitas questões do que vocês vão assistir, nos surpreendemos com a competência das crianças de aprender umas com as outras! — lembrou Renata.

— Muito bom! — animou-se Joice. — Acho que vocês vão gostar muito dessa situação. Após assistirem ao vídeo, selecionei três questões com o objetivo de refletirmos sobre as ações das crianças, sobre a observação como instrumento das professoras e sobre o próprio planejamento de vocês. Coloquei as questões aqui na lousa para vocês as terem em mente enquanto assistem ao vídeo. Vamos discuti-las depois em pequenos grupos. Também vou entregar a transcrição do

vídeo para podermos retomar as conversas entre as crianças e entre as professoras e as crianças. Para a discussão, pedirei a vocês que se reúnam em pequenos grupos por faixa etária: professores de bebês (0 a 3 anos) e crianças pequenas (3 a 5 anos).

A coordenadora, então, registrou na lousa as seguintes questões:

1. Quais foram as principais ações das crianças?
2. Que focos de observação vocês podem levar para os seus grupos a partir do que foi observado e discutido com essa situação?
3. O que vocês podem planejar para seus grupos a partir do que foi observado e discutido com essa situação?

Após assistirem ao vídeo no qual as crianças ajudam a arrumar suas camas para o descanso, a coordenadora sugeriu às professoras que debatessem as questões propostas em pequenos grupos e fossem passando em cada um deles (compostos geralmente por três professoras), discutindo, conversando e ouvindo.

Depois de um tempo, Joice sugeriu que abrissem a discussão para socializarem suas respostas. Ao ouvi-las, a coordenadora as registrou na lousa e foi ampliando a reflexão de todo o grupo. Seu registro ficou assim:



**1. Quais foram as principais ações das crianças?**

- Participaram ativamente da organização do ambiente da sala no momento do descanso.
- Fizeram escolhas: onde arrumar as camas, com quem arrumar, ao lado de quais amigos ficar, se pediram ajuda ou não, se colocaram o cobertor ou o lençol primeiro etc.
- Puderam exercitar autonomia ao pegar seus objetos e levar para os locais desejados.
- Entraram em contato com seus nomes e dos colegas em uma situação de uso social e real da escrita.

- Deslocaram-se pela sala demonstrando total apropriação do espaço e dos materiais disponíveis.
  - Ajudaram umas às outras.
  - Brincaram juntas no momento da arrumação.
2. Que focos de observação vocês podem levar para os seus grupos a partir do que foi observado e discutido com essa situação?
- Observar como as crianças agem quando têm um problema real a resolver.
  - Observar como as crianças criam estratégias para se ajudar e cooperar umas com as outras.
  - Observar o que as crianças conversam entre si e em que medida solicitam o apoio do adulto.
  - Observar o que já conseguem fazer sozinhas e o que ainda precisam contar com ajuda (de outras crianças ou do adulto).
  - Observar como as crianças ocupam a sala ou o espaço organizado para a proposta.
3. O que vocês podem planejar para seus grupos a partir do que foi observado e discutido com essa situação?
- Planejar, com frequência, situações de rotina em que as crianças tenham efetivamente alguma participação.
  - Planejar situações nas quais as crianças organizem o espaço da sala: para as brincadeiras, para o momento do descanso, para uma atividade específica de rotina.

Após o compartilhamento das respostas, Joice retomou com o grupo as principais discussões feitas:

— Nessa tematização da prática, pudemos colocar nosso olhar nas ações de crianças bem pequenas e discutimos algumas possibilidades para que elas tenham mais participação nas tomadas de decisão e ações efetivas em algumas atividades de rotina. Conseguimos começar a pensar alguns focos de observação e em que prestar atenção nas ações de nossas crianças. Esse olhar poderá ser aprimorado e poderemos criar instrumentos para observá-las com mais cuidado e, ao mesmo tempo, respeitar as peculiaridades das faixas etárias com as quais trabalhamos.

— Para ajudar a melhorar essa ideia de observação e de instrumento de acompanhamento — continuou Joice —, vamos realizar a leitura compartilhada de um texto que aborda o tema da documentação e que foi distribuído pelo MEC juntamente com o documento das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o texto *Avaliações e transições na Educação Infantil*, de Hilda Micarello. Vamos aprofundar a reflexão sobre as formas de documentação das ações das crianças diante das propostas na Educação Infantil.

Joice esclareceu:

— A ideia é lermos, grifando as partes importantes, parando para fazer comentários e, sobretudo, destacando aquilo que nos parece ampliar o que acabamos de discutir sobre as ações das crianças com a tematização da prática das professoras Érica e Renata.

A coordenadora distribuiu os textos, e as professoras iniciaram a leitura. Deram prosseguimento, realizando paradas para discutir e esclarecer alguns pontos, compartilhando as partes que grifaram e fazendo comentários. Como o texto é longo e o horário da reunião chegou ao fim, Joice propôs que as professoras continuassem a leitura individualmente e que ela fosse retomada e comentada na reunião seguinte de supervisão, em que estariam todas juntas mais uma vez.

## Análise das decisões da coordenadora pedagógica antes e durante o encontro de formação

### 1. Decisões quanto aos conteúdos de formação

Para planejar uma reunião de supervisão da prática como a que foi observada, é necessário que o formador de professores **decida sobre os objetivos do encontro com base nos conteúdos a serem abordados**, como aprimorar a observação do professor quanto às ações das crianças; refletir sobre a observação como instrumento metodológico do professor de Educação Infantil e pensar na avaliação como base para o replanejamento de propostas junto às crianças.

Na situação analisada, **os conteúdos poderiam ser descritos como a observação como instrumento metodológico do professor de Educação Infantil e a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento dos pequenos com vistas ao replanejamento.**

Antecipando alguns conteúdos que pretende abordar nas reuniões com professores, o coordenador pedagógico pode **criar boas condições** para que os profissionais ampliem seus conhecimentos durante as estratégias formativas.

### 2. Antecipação de estratégias formativas a serem usadas durante a reunião

Na situação descrita anteriormente, além das decisões sobre os conteúdos e objetivos, a coordenadora pedagógica precisou **antecipar e considerar as estratégias formativas** a serem utilizadas ao longo da reunião. E seus desafios não eram poucos, pois precisou considerar as diferenças entre as faixas etárias das crianças atendidas pelas professoras, bem com suas especificidades.

A escolha da situação a ser tematizada, por exemplo, não foi aleatória. Seu critério foi fazer uso de **um exemplo que pudesse ser tomado como referência pelos demais** professores. Ou seja, uma boa situação, e em que pudessem ser explicitadas as ações das crianças a serem observadas por todos, com o intuito de apoiar os demais a também observarem as ações de suas próprias crianças, avaliando suas aprendizagens e seu desenvolvimento, planejando a continuidade de suas propostas.

Além da definição do conteúdo da tematização e da situação a ser tematizada de acordo com o critério de qualidade do material documentado, é importante que os professores assistam aos vídeos e

tenham em mãos a transcrição da situação a ser discutida, com as falas das crianças e dos professores. Dessa maneira, é possível que **retomem o que foi feito**, o que o professor falou e o que as crianças responderam, para que as discussões aconteçam da melhor maneira entre os pequenos grupos durante as discussões.

### 3. Intencionalidade em relação aos agrupamentos dos professores

Uma condição favorável à reflexão dos professores e à aproximação dos objetivos previstos na reunião foi garantir que as profissionais formassem grupos com base em faixas etárias semelhantes, de modo que puderam **realizar as discussões entre seus pares**. Além disso, durante a discussão, a coordenadora passou entre os grupos, ouvindo o que discutiam e fazendo algumas intervenções pontuais, ajudando-os a focarem nas perguntas propostas.

Houve um **momento de socialização** em que puderam compartilhar o que discutiram, citando, sobretudo, as especificidades de cada faixa etária. E a coordenadora fez a mediação da discussão, assim como do registro coletivo do que disseram as professoras, sistematizando e qualificando o que foi dito e refletido por elas.

### 4. Leitura profissional

Como continuidade, a coordenadora avaliou, durante seu planejamento, que seria interessante as professoras fazerem uma leitura para pensar ainda mais na situação tematizada e **aprofundar suas reflexões** acerca da observação e da documentação docente como instrumentos de acompanhamento, de avaliação das aprendizagens das crianças e de apoio ao planejamento das propostas.

Para isso, lançou mão de uma estratégia formativa que é a leitura profissional em que os procedimentos de **ler, destacar, grifar, comentar e sintetizar** o que se lê são também importantes. A coordenadora optou por oferecer às professoras a leitura de um texto veiculado pelo MEC, em complemento às DCNEI: *Avaliações e transições na Educação Infantil*, de Hilda Micarello. O seu principal objetivo com tal escolha foi oferecer um material que validasse o que tinham acabado de discutir e ajudasse a ampliar e aprimorar o que trataram ao longo da reunião quanto às possibilidades de documentação da prática dos professores e das ações das crianças.

## Planejamento e documentação: até onde podemos ir?

Ao pensar a situação de planejamento na Educação Infantil, algumas perguntas vêm à tona:

- Quais **escolhas** precisam ser feitas para fazer da sequência de atividades um percurso de aprendizagem e desenvolvimento, de dar continuidade ao que se pretendeu trabalhar de forma intencional?
- Como se criam **condições** para aprender a planejar tudo isso?

Esses são exemplos de questionamentos que podem povoar as reflexões de coordenadores antes de propor os planejamentos junto aos professores. Além deles, é preciso contemplar e considerar alguns pressupostos que nem sempre estão explicitados para todos os envolvidos na situação de planejamento: **saber de onde se está partindo, fazer escolhas sobre a continuidade e antecipar condições que precisam ser garantidas**.

Vale ressaltar que a situação de **planejar o que se pretende fazer** não deve ser uma atribuição exclusiva do professor: o coordenador pedagógico faz planejamentos, assim como o gestor escolar. E é sobre esses planejamentos que a situação retratada a seguir pretende lançar luz.

## Reunião da coordenadora pedagógica com professores (horário de trabalho pedagógico coletivo)



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Contexto

Numa escola municipal de Educação Infantil no interior do Pará, Vera, a coordenadora pedagógica da escola, vem pensando com certa frequência sobre como **tornar mais explícitos e intencionais todos os processos de planejamento** que ocorrem ali. Para isso, combina com alguns professores que eles passarão a compartilhar com os colegas seus procedimentos de planejamento e documentação, como ela mesma o fará.

Para isso, considera boa estratégia de comunicação desses planejamentos as discussões coletivas entre os professores durante os horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPC), **garantidos nas jornadas de trabalho**. É bom lembrar que esse horário recebe diferentes denominações nas redes de ensino do Brasil.

Para começar esse processo, Vera planejou uma reunião de formação com os professores num HTPC. Solicitou a Délcio, o professor de crianças de 4 anos, e a Nelma, a auxiliar da turma, que **compartilhassem a experiência vivida** recentemente ao planejar e documentar uma das situações criadas no contexto da sequência de atividades com bolhas de sabão (ver relato no capítulo 2, p. 69-71).

Como de costume, o HTPC reúne professores diversos e, nessa escola, conta com a **orientação da coordenadora pedagógica**. Os professores costumam ter uma participação ativa durante esse encontro, sugerindo temas, levando dúvidas e materiais a serem compartilhados e aprofundados com os colegas. Há situações em que Vera solicita algum material específico, como na reunião relatada a seguir.

### Registro de trechos da reunião

Vera começou a reunião apresentando a agenda de discussão que teriam nas duas horas seguintes: compartilhamento da experiência de Délcio e Nelma e replanejamento pelos professores de suas sequências de atividades. Solicitou a Délcio que falasse brevemente e mostrasse a documentação que fez: o registro das falas das crianças, acompanhado de fotos.

Délcio apresentou a proposta:

— A situação que mostraremos para vocês não foi simples, pois a planejamos em várias etapas. A primeira questão que nos inquietava era que precisávamos envolver mais as crianças com as reflexões sobre as bolhas de sabão. Para isso, conversei com Nelma e com Vera, e chegamos à conclusão de que precisávamos ouvi-las mais. Então, combinamos que proporíamos uma investigação sobre as formas das bolhas de sabão feitas com aros de diferentes formas e teríamos como desafio registrar tudo que fosse feito e falado pelas crianças. Então, o que vocês vão ver é o resultado dessa investigação que envolveu a todos nós, além das próprias crianças, e nos surpreendeu pelo protagonismo que elas demonstraram com um interesse totalmente diferente do que havíamos esperado.

— Não foi fácil registrar as falas das crianças e ao mesmo tempo tirar as fotos para que tivéssemos uma ideia de todas suas ações — complementou Nelma. — Mas achamos que o resultado ficou bom, porque nos ajudou a pensar os caminhos para continuar planejando a sequência.

Antes de verem o registro e as fotos, Vera propôs duas questões que seriam discutidas posteriormente por todos os professores:

1. *Identifiquem qual é o grande interesse das crianças na situação.*
2. *Qual a importância da documentação feita por meio das fotos e da anotação das falas das crianças para o replanejamento da sequência?*

Para facilitar a visualização pelos demais professores, Nelma e Délcio levaram *slides* reunindo esse material com as falas das crianças e as fotos. Assim, a discussão que teve por base as questões propostas por Vera seguiu coletivamente. Alguns aspectos tratados durante essa reflexão coletiva foram registrados:

1. *Délcio e Nelma precisaram estudar mais sobre a composição das bolhas de sabão e a formação de suas moléculas para propor a situação com os diferentes aros para a experimentação dos pequenos, indo além do conhecimento do senso comum para ajudar as crianças a dar continuidade a suas investigações do que estava por trás do fato de que as bolhas de sabão não seguem o formato dos aros; para fazer as boas intervenções, também foi preciso que antecipassem a organização do espaço e o uso de alguns materiais, como a preparação dos aros com as hastes de folhas de mamão, as bacias espalhadas pelo parque etc.*

2. *A documentação é que fornece a matéria-prima para o planejamento. Ela dá as bases para a continuidade. A partir do que as crianças falaram e fizeram e das intervenções do professor, será*

*possível pensar no que já sabem e planejar novas propostas com outros desafios e ampliação das investigações delas sobre as bolhas.*

Vera, então, propôs a divisão em grupos:

— Agora que já discutimos e aprofundamos a conversa sobre o planejamento, a ideia é que vocês se dividam pelas idades das crianças com quem atuam e planejem a próxima etapa das sequências que estão desenvolvendo, considerando dois aspectos essenciais discutidos anteriormente: a necessidade de ampliação de conteúdos específicos e as possibilidades de documentação (com vídeos, fotos, anotações, registros das falas das crianças, registros de áudio etc.) para o replanejamento das propostas.

Lembrem-se de que, durante esse planejamento, vocês poderão compartilhar experiências anteriores, recorrer à documentação que já têm das sequências, mas, sobretudo, devem aproveitar a situação coletiva para trocar ideias com os colegas de outras turmas, tomando decisões conjuntas que possam atender às necessidades de seus grupos de crianças.

Ao final da reunião, Vera propôs aos professores que socializassem o que conseguiram planejar, destacando os aspectos indicados anteriormente. Nesse momento, alguns aproveitaram para socializar o que pensavam:

— Acho que eu e Nelma temos que saber mais sobre a formação das moléculas para ajudar as crianças a pensarem mais sobre o que faz as bolhas serem redondas e não do formato dos aros — concluiu Délcio.

— É verdade! — concordou Nelma.

Sueli, professora das crianças de 2 anos, também sentia falta de aprofundamento:

— Na sequência que estamos fazendo, acho que vou precisar entender melhor como se dá a relação das sombras e das fontes de luz. Acho que preciso saber mais sobre Óptica...

Solange, professora das crianças de 4 anos, refletiu:

— E eu, com minha turma, preciso investigar mais como fazer para registrar as falas das crianças, filmar ou fotografar o que fazem e, logo em seguida, refletir sobre o que já sabem e já fazem sozinhas para saber em que posso ajudar. Esse tipo de documentação para mim ainda é um mistério!

Vera apoiou a reflexão dos professores:

— Olhem, vocês têm toda razão ao perceber o que precisam aprender mais, porque nós, como professores, precisamos ter consciência de alguns dos conceitos que estão por trás de tudo isso que fazemos, mesmo



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

sem pretendermos que sejam apreendidos pelas crianças. O importante é levantarmos quais são os conhecimentos que estão por trás dessas experiências vividas por elas.

— E pensar sobre isso depois das nossas ações... — complementou Solange.

— Sim, daí vem o papel da documentação, que nos ajuda a pensar sobre o que fizemos e sobre qual decisão tomar para planejar o que vem a seguir... — resumiu Délcio.

— Isso mesmo! — incentivou Vera. — Mas essa reflexão tem de ser acompanhada de um pensamento sobre esses conceitos. Estive pensando em propor a vocês que na nossa próxima reunião de HTPC chamemos um professor especialista daquela escola estadual de Ensino Médio aqui pertinho. Quem sabe ele pode nos ajudar a ampliar os conhecimentos específicos que temos sobre Óptica, Química, Biologia e outras áreas ligadas às sequências de propostas que desenvolvemos com as crianças... O que acham?

Todos se animaram:

— Puxa, que legal... Ótima ideia!

Mas Carla, professora das crianças de 5 anos, pensava diferente:

— Ué? Eu não concordo, gente. As crianças são da Educação Infantil! Não precisam aprender nada disso agora... Vamos deixar para que se preocupem com Física no Ensino Médio!

Vera propôs uma nova discussão:

— O que o restante do grupo acha? Nelma, qual é a sua opinião sobre isso?

— Eu não concordo com a Carla — ponderou Nelma —, porque as crianças são curiosas, elas querem saber sobre o mundo, investigam... E nós, mesmo sabendo que podem aprender um pouco mais sobre o mundo, não vamos dar essa chance a elas?

— Boa sua ideia, Nelma — interveio Vera. — Mas Carla falou uma coisa importante: eles são pequenos. O que vocês acham?

— Mas nós não queremos que elas aprendam Física agora! — corrigiu Délcio. — A nossa ideia não é sistematizar esse conhecimento. É apenas saber mais para pensar em boas perguntas, para fazê-los pensar mais também...

Vera concordou:

— Isso, acho que chegamos a um ponto importante: as crianças são pequenas e não queremos que aprendam os conceitos. Mas sabemos que elas pensam sobre o mundo, sobre seu funcionamento. Como profissionais que somos, precisamos saber do que estamos tratando. Saber o porquê de a bolha de sabão não sair da forma do aro, por exemplo, para ajudarmos as crianças a irem além daquilo que observam e pensarem nas hipóteses delas para aquele fenômeno. Em momento algum vamos ensinar os conceitos que elas deverão aprender mais adiante, como Carla falou, no Ensino Médio. Precisamos saber mais para desafiá-las agora, para ampliarem o que já sabem e continuar pensando e investigando. Apenas isso.

— Ah, bom... — disse Carla. — Achei que vocês queriam que eu ensinasse Física para os meninos! Se é apenas para gente saber mais para pensar em boas perguntas e boas conversas com as crianças, eu concordo em chamar um professor especialista para falar com a gente na próxima reunião...

### 1. Os cuidados com a documentação da prática que será tematizada

A coordenadora pedagógica planejou uma reunião de HTPC com os professores, em que lançou mão de uma tematização da prática docente, **partindo da documentação por parte dos professores**, com anotações das falas das crianças e fotos da situação em discussão. Essa estratégia pode ser bastante viável, desde que a documentação tenha sido elaborada pelos professores e reflita detalhadamente o que se passou na situação.

### 2. Elaboração de boas perguntas e demonstração de conhecimento do material a ser tematizado

É importante que as perguntas a serem elaboradas para reflexão dos professores sejam **coerentes com o material que eles terão em mãos**, como o que ocorreu na situação descrita. Afinal, as perguntas trataram das ações das crianças observadas no material e deram ênfase à própria documentação.

Vera conhecia muito bem o material elaborado por Délcio e Nelma, pois tinha planejado e analisado a situação com eles. Isso se configurou como **condição fundamental para que a coordenadora pedagógica propusesse esse tipo de estratégia** formativa durante a reunião.

### 3. A importância da documentação do trabalho do professor

O registro da prática docente pode ter como principal objetivo provocar uma reflexão sobre as ações vividas por professores e crianças a partir do que foi planejado, servindo de **documentação do processo** e apoiando a tomada de decisões quanto à continuidade das propostas.

Documentar a prática do professor **não tem um modelo prévio a ser seguido**. Muito pelo contrário, pois é interessante que cada professor encontre sua forma de refletir e repensar o que fez, como fez, o que falou, quais as ações das crianças diante do que foi proposto. Ele pode delegar o registro das falas das crianças a outra pessoa que acompanha a situação, como aconteceu nesse caso. O registro da situação pode ser feito por foto, vídeo e áudio.

É importante considerar que a documentação aconteça em três momentos distintos: na etapa de preparação e planejamento; durante a situação vivida com as crianças; e depois dela.

Esses três momentos principais podem ser observados na atuação de Délcio e Nelma em parceria com Vera: o planejamento da situação vivenciada com as crianças e a seleção dos instrumentos utilizados para a documentação (máquina fotográfica e registro escrito) foram feitos coletivamente. O papel da coordenadora consistiu em **ajudar a garantir as condições materiais e humanas** para que a situação acontecesse, além de se colocar como parceira para antecipar boas intervenções e formas de organização dos espaços para a proposta.

Vale ressaltar que o segundo momento da documentação, ou seja, o registro durante a ação em conjunto com as crianças, **geralmente envolve uma segunda ou terceira pessoa para ajudar o professor**, pois ele se ocupa de conduzir as propostas, ouvir as crianças, propor os encaminhamentos e abrir espaço para a imprevisibilidade enquanto seus parceiros se ocupam em documentar o que está sendo feito. Na situação relatada de Délcio e Nelma, houve uma ênfase no que selecionariam como informações

e caminhos para suas reflexões em função de um propósito comunicativo solicitado pela coordenadora: compartilhar o que foi feito com os demais professores na reunião de HTPC.

Por fim, o terceiro momento da documentação trata da reflexão sobre o que foi vivido. Nele, o pensamento do professor deve se voltar para a **análise das ações** – tanto as suas próprias quanto as das crianças –, preservando certo distanciamento necessário para a tomada de decisões e refletindo sobre os motivos e os contextos que fizeram com que as ações se desenvolvessem, além do apoio ao replanejamento e à continuidade das propostas já realizadas.

#### 4. O planejamento coletivo entre professores como estratégia formativa potente

Na situação analisada, Délcio e Nelma, além de contar com o apoio da coordenadora pedagógica, tiveram oportunidade de **compartilhar com os demais** professores suas reflexões e ajudá-los a tomar decisões sobre suas práticas a partir da experiência relatada em seus registros e documentos.

**Planejar coletivamente** é estratégia formativa muito potente, porque garante que os professores partam de uma reflexão sobre outra prática e incorporem alguns aspectos que foram discutidos em seus planejamentos. Além disso, planejar, tendo outros professores com realidades semelhantes como parceiros, faz os docentes compartilharem decisões, refletirem com certo distanciamento sobre elas e generalizarem alguns conhecimentos que podem ser utilizados em situações semelhantes ou quando tiverem de planejar a continuidade de suas práticas individualmente.

O planejamento em parceria também pode ajudar na **ampliação de conhecimentos** específicos, pois muitas vezes os colegas vêm de outras áreas e trazem saberes valiosos (como foi proposto por Vera ao final da reunião, quando sugeriu chamar um colega do Ensino Médio). O fundamental é que os formadores ajudem os professores a refletir sobre quais experiências podem estar envolvidas nas práticas analisadas.

## Como lidar com as boas práticas e experiências e como fazê-las circular entre os professores?

Na maior parte das escolas de Educação Infantil, é possível identificar professores que têm experiências relevantes e desenvolvem boas práticas. No entanto, o que se coloca como uma necessidade é a forma **como o coordenador pedagógico pode potencializar essas boas práticas para que os conhecimentos que estão por trás delas sejam compartilhados com os demais**. Quais decisões e ações do coordenador podem favorecer que os conhecimentos sobre o “como fazer” de alguns professores passem a ser apropriados pela maioria do grupo?

Aprofundar a discussão sobre essas boas práticas pode remeter também a outra questão muito presente no cotidiano das escolas: a **resistência de alguns professores** a aderir às práticas discutidas na formação em serviço, refletir sobre elas e abrir mão das próprias concepções, ideias e teorias. Essas e outras questões serão abordadas no contexto da reunião que será relatada e da análise a seguir.

## Reunião da coordenadora pedagógica com professores (HTPC)



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

### Contexto

Em uma escola de Educação Infantil do interior de Minas Gerais, a coordenadora pedagógica Madalena sugeriu aos professores de crianças de 3, 4 e 5 anos que levassem para o HTPC os últimos registros de suas práticas, já analisados nas reuniões de supervisão individuais. Tinha como intenção **provocar a reflexão de todos sobre algumas condições a serem garantidas na situação de jogos com registros**. Além disso, queria começar a apoiar alguns professores, fazendo um acompanhamento mais próximo de suas práticas, pois observava que ainda resistiam a compreender as situações de formação como uma oportunidade para construir conhecimentos coletivamente. Em algumas situações, esses professores chegaram a questionar se em suas salas conseguiriam realizar tais propostas, alegando que tinham condições menos favoráveis e demonstrando não entender que, na maior parte das vezes, planejar em conjunto com a coordenadora e depois analisar a situação (como Madalena propôs em algumas reuniões) os colocaria num **lugar de autoria e reflexão** para reverem e aprimorarem suas práticas.

### Registro de trechos da reunião

Madalena utilizou como exemplo o jogo Batalha de dados, que planejou em conjunto com a professora Solange (ver relato no capítulo 2, p. 78-79) e acompanhou. Ao apresentar a leitura, pediu para que os presentes na reunião grifassem textos do relato.

— Nós vamos ler esse registro da professora Solange, das crianças de 5 anos, sobre o jogo Batalha de Dados, que foi feito em sua sala. Esse registro é fruto de um planejamento que fizemos juntas e também do acompanhamento que fiz, entrando em sua sala mais de uma vez, para pensarmos nos melhores encaminhamentos e intervenções.

Gostaria de pedir que lessem e grifassem partes do registro ligadas às ações de Solange que lhes chamarem a atenção, para depois da leitura pensarmos em algumas questões, OK? Hoje vamos tentar pensar em quais ações Solange precisou realizar antes e depois da situação de jogo com as crianças... Ela está aqui, e vou pedir que faça seus comentários sobre essa experiência depois da nossa discussão.

Ao final da leitura, Madalena questionou se grifaram e quais partes destacaram do registro. Depois, deu a palavra às professoras.

— Eu gostei muito do registro da Solange. Parabéns! Suas crianças são muito sabidas! — disse Sirlene.

— São muito sabidas, mas ela fez um monte de coisas para elas ficarem assim! — complementou Patrícia.

Joana expressou seu receio:

— As minhas crianças não conseguem fazer isso, não. Vira uma bagunça. Acho que na sala dela dá porque faltam muito, o grupo fica menor, e daí ela consegue organizar esses jogos.

— Então, mas será que o que ela conseguiu foi de um dia para o outro porque muitas crianças tinham faltado? Vamos pensar juntas? Queria retomar quais foram as ações que Solange garantiu antes e depois. Vocês grifaram? — interveio a coordenadora.

— Ah! Ela começou garantindo na rotina situações em que suas crianças estivessem acostumadas a jogar. Senão, não conseguiriam jogar assim, com essa autonomia! — apontou Cláudia.

— Isso! — incentivou Madalena. — Parece que essa foi uma primeira condição para que as crianças estivessem bem durante a situação de jogo. Isso garantiu uma boa organização do grupo, assim como a formação das duplas de crianças, a circulação dela pela sala, fazendo algumas intervenções e observações, a confirmação de que o material estava em número suficiente para todos durante a proposta, né?

— Acho que, além disso, tem também essa questão de propor na rotina que as crianças brinquem de outras coisas — complementou Marina.

Madalena incentivou a reflexão:

— Ah! Olha só, vocês ouviram? Marina disse que tem uma outra coisa feita pela Solange que vai além de um jogo com registro de pontos: ela falou que tem um espaço na rotina garantido para vários tipos de brincadeiras, incluindo as livres, de faz de conta e esses jogos mais ligados aos conhecimentos matemáticos. É isso?

— Sim, é! E acho que tem outras ações dela, mais específicas, que também eu destacaria: o fato de eles jogarem com dois dados de uma vez faz com que tenham mais problemas para pensar na hora de registrar os pontos — concordou Marina.

— Ah, é verdade. Além disso, parece que tem um combinado entre a Solange e o grupo, de que valem vários tipos de registros — lembrou Sirlene.

— Eu diria que ter o calendário na sala fez toda a diferença para ajudar os meninos a resolverem o impasse de quem tinha ganho ou não — acrescentou Patrícia.

— Mas só ter o calendário afixado numa parede da sala garantiu isso? — questionou Madalena.

— Eu acho que sim — opinou Joana. — É importante ter o calendário, porque os pais vêm e acham que estamos trabalhando com os números. Não ficam questionando.

Cláudia complementou:

— Mas não acho que era esse o objetivo: mostrar algo para os pais. O objetivo ia além disso, porque as crianças já sabiam usar o calendário, o que mostra que fazem isso direto! É uma condição para eles conseguirem marcar os pontos!

— Então — resumiu Madalena —, vocês estão falando coisas importantes que foram feitas antes, não no mesmo dia nem um dia antes, mas com certa frequência, ao longo do tempo, na sala da Solange, que ajudaram a garantir uma boa situação para esse jogo. Vamos registrar tudo isso que vocês disseram numa lista? Que tal se chamarmos essa lista de condições garantidas?

E começou a escrever, reunindo tudo que já tinha sido dito pelos professores:

### **Condições garantidas pela professora**

- \* Propor, na rotina do grupo, situações em que suas crianças tenham o costume de jogar e brincar em duplas, trios ou coletivamente.**
- \* Propor que cada dupla jogue com dois dados de uma só vez.**
- \* Propor que façam o registro em dupla para que tenham que discutir sobre a melhor forma de fazê-lo.**
- \* Garantir que as crianças se sintam livres para fazer seus registros de formas diferentes, ou seja: aceitar todos os tipos de registros.**
- \* Fazer uso do calendário cotidianamente em outras propostas, como um portador numérico e como referência para a escrita de números e consulta sobre a sequência numérica.**

Madalena propôs:

— Vou acrescentar aqui mais dois itens que vocês não falaram, mas que eu e Solange julgamos importantes quando estávamos discutindo sobre como havia sido a proposta em sua sala.

✓ **Organizar o grupo: planejar os agrupamentos e, durante a proposta, circular pelos grupos, ajudando, anotando, observando, fazendo intervenções.**

✓ **Separar materiais previamente.**

— Gostaria que anotassem o que registramos — pediu a coordenadora —, pois poderemos usar mais adiante, no nosso planejamento, OK? Agora vou pedir a Solange que faça seu relato em relação à situação que discutimos de sua sala para depois seguirmos com a nossa reunião.

A professora Solange tomou a palavra:

— Bem, primeiro queria comentar que a conversa foi muito boa, porque vocês foram além do que eu e Madalena já tínhamos pensado sobre essa situação que aconteceu com minhas crianças. Mas todo esse processo foi muito válido, pois combinamos previamente o dia em que planejaríamos uma atividade escolhida por mim. Madalena sugeriu que escolhesse uma sobre a qual quisesse pensar melhor, ou que tivesse dúvidas sobre os encaminhamentos. Daí, planejamos tudo juntas, todos os detalhes, as intervenções, e combinamos o dia em que ela iria à minha sala para fazermos a proposta. Foi tudo muito bom, pois fizemos com as crianças aquilo que tínhamos planejado. Também com sua ajuda pude retomar, por meio do registro, aquilo que as crianças tinham dito ou feito. Além disso, depois que terminamos a discussão sobre o que se passou em minha sala, pude retomar os pontos que tinha dúvida e também entender que já tinha garantido algumas boas condições para as crianças viverem experiências significativas do ponto de vista dos conhecimentos de alguns jogos matemáticos com registros.

Madalena interveio:

— Bom, gente, para fechar as nossas duas horas de reunião de HTPC, gostaria de propor que cada um de vocês, individualmente, retomasse seu último registro (aquele que pedi para trazerem) e pensasse de que maneira essas boas condições aqui elencadas podem ser generalizadas para suas turmas, para outras situações e seus contextos. Vocês vão tomar como base o registro que trouxeram e pensar como farão para garantir boas condições nessas situações relatadas nos registros e que vão planejar daqui para a frente.

Madalena deu um tempo para que cada professor repensasse as condições e as adequasse aos planejamentos que têm em mente a partir dos registros sobre suas práticas. Por fim, questionou e sugeriu:

— Para terminar, uma pergunta: quem gostaria de participar desse processo de planejamento conjunto comigo e acompanhamento mais próximo das práticas de vocês?

Vários professores se prontificaram, e logo o grupo chegou à conclusão de qual será o primeiro para, depois, Madalena dar sequência ao acompanhamento com os demais.

## Análise das decisões da coordenadora pedagógica antes e durante o encontro de formação

### 1. A importância do planejamento da coordenadora para circular os conhecimentos entre o grupo de professores

A coordenadora toma uma série de decisões antes da reunião, todos os seus encaminhamentos refletem uma intenção. Algo que merece destaque durante a reunião são **suas intervenções e o diálogo com os professores**. Neles, transparece seu planejamento, mas a coordenadora faz questão de garantir que todos participem e se coloquem, ao mesmo tempo que os provoca.

A principal intenção foi fazer **circular os conhecimentos entre eles**, pois, como ocorre com qualquer grupo, há uma heterogeneidade de saberes que podem (e devem) ser compartilhados.

Para começar, solicita que leiam o registro da colega, mas não deixem de registrar individualmente o que lhes chamou a atenção. Assim, os professores **atribuem um sentido pessoal ao que foi lido**. Mas, no momento em que são convidados a compartilhar o que pensaram numa rodada coletiva, justificam suas escolhas e refletem sobre as implicações daquelas ações.

Durante a reunião, a coordenadora assume uma postura de diálogo, ouvindo o que os professores dizem, aproveitando para **ampliar e socializar conhecimentos**, como quando pergunta se todos ouviram a fala interessante de uma colega ou chamando a atenção do grupo para algo importante.

### 2. Registros da reflexão do grupo durante a reunião que potencializam a construção coletiva de conhecimentos

A coordenadora ajuda na reflexão coletiva do grupo quando convida os professores a registrarem o que foi dito em forma de “condições a serem garantidas”. Nessa ocasião, a intenção da coordenadora é fazê-los **perceber que há condições que podem ser generalizadas para as situações que eles próprios promovem/vivenciam**. Assim, leva-os ao exercício de descontextualização de um conhecimento a partir da reflexão e, ao final, convida-os a contextualizar esse conhecimento novamente, solicitando que se voltem para suas questões práticas, trazidas pelos registros.

### 3. Estratégias para lidar com a resistência de alguns professores

Para enfrentar essa questão e apoiá-los a se assumirem como autores daquilo que propõem às crianças e das reflexões que podem ocorrer nesse processo, a coordenadora **se colocou como parceira**, estando à disposição para planejar conjuntamente situações que ofereçam desafios e, sobretudo, fazer um acompanhamento da situação planejada, em parceria com os professores.

O relato da professora que teve sua situação analisada, ao final da reunião, também pode ser considerado uma estratégia para que todos percebam a construção de conhecimentos coletivos sobre a prática da equipe **como algo processual**, a ser apreendido por todos e individualmente a seu modo.

## Como apoiar o professor no caso de uma prática com equívocos?

O erro – ou o equívoco – tradicionalmente foi e ainda é visto em muitas escolas como algo a ser evitado ou eliminado. Entretanto, como diz o ditado, “**é errando que se aprende**”.

Os equívocos realizados pelo professor precisam ser compreendidos como necessidades a serem **apoiadas por meio de ações de formação**. Para identificá-los, **é preciso que o formador tenha como rotina a observação da prática do professor**.

Depois de observar a prática do professor e de identificar os aspectos positivos e os equívocos, o formador precisa planejar ações formativas para que o docente possa refletir sobre a própria prática, pois é somente a partir da reflexão que ele pode transformá-la. **De nada adianta simplesmente apontar erros, colocando a culpa no professor**.

De maneira geral, os equívocos estão relacionados a concepções que os professores constroem a partir de suas referências. Portanto, planejar ações formativas que favoreçam a **reflexão sobre a própria prática a partir de novas e boas referências** é uma estratégia que possibilita que o professor amplie seus referenciais e transforme a sua prática.

Em síntese, tratar de equívocos identificados na prática do professor requer uma postura extremamente ética por parte do formador e significa o seu **comprometimento em relação à qualidade do trabalho realizado pelo professor com as crianças**.

Nos relatos a seguir, analisaremos duas formas de apoio aos professores no encaminhamento de equívocos. No primeiro relato, a coordenadora pedagógica planeja uma **ação formativa com uma professora, individualmente**, pois o equívoco foi observado na prática dessa professora. No segundo, planeja uma **ação formativa coletiva**, pois o equívoco foi observado na prática de vários professores.

### **Encontro de formação entre coordenadora pedagógica e professora**



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

#### **Contexto**

Numa creche no interior do Espírito Santo, depois de assistir ao vídeo que fez da situação de leitura (ver relato no capítulo 2, p. 42-44), a coordenadora Maria agenda uma reunião individual com a professora Suely para refletirem sobre alguns momentos específicos. Ela selecionou, para iniciar a tematização, trechos do vídeo que explicitam ações muito adequadas da professora e pretende comentar por que as considera adequadas **para depois problematizar** o que pode ser aprimorado.

## Registro de trechos da reunião

Maria iniciou a conversa chamando a atenção para trechos que evidenciam as excelentes condições que Suely criou para a aprendizagem pelas crianças. Assistiram juntas a esses trechos, e a professora foi comentando o que considerou adequado:



- a importância do **cantinho atraente** que foi organizado para a situação de leitura;
- o **ritual** antes da leitura, com uma música que marca esse momento, e sua importância para a organização das crianças, pois possibilita que elas antecipem o que vai acontecer;
- o fato de a professora ter realizado **intervenções**, como quando convida as crianças a comentarem sobre o que veem na capa do livro.

— Sua intervenção foi muito boa quando Cléber relacionou o passarinho da capa com o que tem em casa, Suely — comentou Maria. — Você acolheu o comentário dizendo “muito bem”, mas não alimentou a conversa perguntando, por exemplo, quem mais tem passarinho em casa. Essa atitude desviaria a atenção das crianças para outros assuntos que não a conversa sobre o livro. Depois de acolher, você convidou as crianças a levantarem hipóteses que antecipam informações presentes na história: “Quem vocês acham que se chama Gildo?”.

Maria passou o trecho seguinte para comentar sobre outra intervenção adequada que a professora realizou:

*Suely: — Será que é o elefante ou será que o Gildo é esse passarinho que está ao lado do elefante?*

*Helena: — O “lefante”!*

*Maria: — É o passarinho!*

*Cléber: — É o “leião”!*

*Helena: — É o “lefante” porque ele é “gande”, ó! (levanta-se para mostrar o elefante grande na capa do livro).*

*Peter: — Meu pai é bem “gandão” e forte! Bem forte!*

*Suely: — Vamos escutar a leitura da história para descobrir quem é o Gildo?*

A professora comentou as várias hipóteses que as crianças levantaram e lembrou:

— No início do ano, quando fazia esse tipo de intervenção para as crianças anteciparem algo da história, elas pareciam não compreender. Mas, aos poucos, isso foi fazendo sentido para elas. O fato de você não se preocupar com respostas certas, por exemplo, elogiando quem “acerta”, faz as crianças não terem medo de se arriscar, e isso é muito importante!

Maria chamou a atenção também para o trecho em que as crianças exploram os livros sozinhas, e o quanto esse momento é rico em aprendizagens. As duas observaram encantadas as

ações já bastante autônomas das crianças, que evidenciam comportamentos leitores, provavelmente imitando a professora: ao folhear o livro, ao imitar a leitura, ao identificar as figuras...

— No início — disse Suely —, elas precisavam de muita ajuda e até rasgavam alguns livros. Eu os consertava com fita adesiva transparente, com a ajuda delas.

— Algumas ainda necessitam de ajuda — ressaltou Maria —, mas receberam o apoio de que precisaram. Agora vou passar um trecho do vídeo para pensarmos, juntas, no que pode ser ainda mais aprimorado.

Passou o trecho inicial, quando Suely fez vários combinados, e solicitou que a professora comentasse o que lhe chamou a atenção. Na cena, a professora combinava com as crianças de ficarem quietinhas, de não mexerem nos amigos... Ela achou graça:

— Assim que combinei que elas não podiam mexer nos amigos, uma menina começou a cutucar o menino ao lado. Acho que fiquei muito tempo fazendo combinados com as crianças e elas foram se dispersando — constatou.

— Será que esses combinados antecipados, fora da situação, pois nada aconteceu ainda, fazem sentido para as crianças pequenas? — problematizou Maria.

Suely concordou:

— Acho que não, porque elas ficam distraídas, ficam até cansadas de ouvir, e acho que não adiantou nada porque depois eu tive que repetir alguns combinados mais de uma vez durante a história...

— Será que não é assim que as crianças pequenas aprendem, com as intervenções sendo feitas pelo adulto no momento em que os problemas realmente acontecem? Será que não faz mais sentido para elas?

— Acho que sim, porque aí podem relacionar o que está sendo falado com o que estão fazendo, aí faz mais sentido mesmo, claro!

Maria terminou a conversa propondo:

— O que acha de na próxima leitura você me avisar, e eu filmo novamente para vermos como as crianças participam da história sem que você faça os combinados antes?

## **Análise das decisões da coordenadora pedagógica antes e durante o encontro de formação**

### **1. Início da tematização a partir de ações positivas da professora**

Esse é um cuidado necessário em todas as ações formativas: **valorizar as ações dos professores que favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças**. Essa atitude faz o professor se sentir valorizado, favorecendo sua reflexão sobre as questões que precisam ser aprimoradas.

### **2. Introdução da tematização do equívoco, convidando a própria professora a comentar a situação observada**

Essa estratégia conduziu a professora para mais um **movimento reflexivo**. Caso o equívoco não fosse observável, a coordenadora pedagógica precisaria realizar mais intervenções, como solicitar que a professora observasse as ações das crianças diante do excesso de combinados.

### 3. Aprofundamento da reflexão sobre o equívoco, pensando sobre o desenvolvimento das crianças

Essa intervenção possibilitou que a ação formativa não se limitasse à constatação do equívoco, mas que a professora pudesse **compreender o seu sentido**, como podemos observar no trecho em que Maria problematiza a validade dos combinados antecipados, fora da situação, para as crianças pequenas. Suely conclui, por conta própria, que os pequenos dispersaram porque cansaram de ouvir. Além disso, ela teve de repetir diversos combinados durante a leitura. Com a intervenção de Maria, Suely pôde perceber que fazia muito mais sentido para as crianças fazer os combinados à medida que os problemas aconteciam.

### 4. Propor a filmagem de outra atividade de leitura sem que a professora faça os combinados antes de iniciar a proposta

Dessa forma, a professora, com o apoio da coordenadora pedagógica, pode realizar novamente a prática tematizada, **transformando-a a partir das reflexões** feitas.

### Encontro de formação entre coordenadora pedagógica, diretor e professores de crianças de 3 a 5 anos



#### Contexto

As coordenadoras pedagógicas e os professores de Educação Infantil de um município do interior de Minas Gerais foram conhecer uma das escolas do município vizinho e ficaram encantados com o “brinquedão” que os educadores de lá construíram para as crianças explorarem diferentes movimentos (ver relatos no capítulo 2, p. 92 e 94). Além de ser atrativa para os pequenos, **a instalação tinha sido feita com materiais fáceis de obter**: cordas e pneus. Tiraram várias fotografias, e uma coordenadora ganhou, do diretor da escola, a cópia de uma filmagem que fizeram com as crianças explorando aquele ambiente.

Dias depois, em um HTPC, os educadores planejaram um circuito de desafios inspirado no que viram para as suas crianças explorarem diferentes possibilidades de movimento, pois avaliaram que o parque de sua escola oferecia poucos desafios. Enquanto desenhavam o projeto do circuito, os professores levantavam hipóteses sobre as possibilidades de exploração pelas crianças. Depois, a coordenadora compartilhou o projeto com o diretor que, apesar de certa relutância (pois achava que podia ser perigoso), providenciou cordas e pneus. Com a ajuda de outros funcionários, eles montaram o circuito, tentando reproduzir o desenho feito pelos professores.

Depois de pronto, o circuito fez um grande sucesso entre as crianças, e os professores passaram a utilizá-lo regularmente com suas turmas. A coordenadora Célia combinou com os docentes que todos observariam a forma como as crianças utilizariam os desafios para, a partir de seus interesses, **ampliar as possibilidades de exploração**, introduzindo novos elementos.

Observando a utilização do circuito pelas diferentes turmas, a coordenadora constatou que vários professores possibilitavam às crianças explorar o circuito, todas de uma vez, e como quisessem. Assim, **os pequenos realizam movimentos diversos**, ora pelo puro prazer de experimentar os limites de seu corpo – muitas vezes tentando imitar os movimentos de outra criança –, ora com movimentos incrementados pelos jogos simbólicos que elas inventam, como quando viajam de avião, andam a cavalo, de carro, passeiam nas nuvens “lá no céu”.

Entretanto, Célia observou que quatro professores organizavam suas crianças sentadas no murinho próximo, e não permitindo que uma criança de cada vez o utilize, sempre iniciando pelo desafio escolhido pelo próprio professor e tendo que passar por todos os desafios. A coordenadora se perguntou como esses professores interpretaram os objetivos dessa proposta para transformá-la dessa forma, que **limita o encantamento da investigação**.

Essa forma de exploração – uma criança de cada vez – refreia e controla as manifestações motoras dos pequenos, pois **impossibilita suas interações com seus pares** por meio de trocas de estratégias e brincadeiras de faz de conta compartilhadas. Outro desvio na compreensão da proposta é que essa forma de exploração **impõe às crianças um tempo de espera durante o qual elas precisam atuar como espectadoras**.

Diante dessa constatação, Célia resolveu planejar uma ação formativa no HTPC, com o objetivo de provocar reflexões sobre a relação entre o contexto que o professor organiza a utilização do circuito e as possibilidades de investigação pelas crianças na prática. Decidiu utilizar a filmagem que ganhou do diretor da escola visitada. Para planejar a ação formativa, assistiu ao vídeo e selecionou trechos para **colocar foco nessa relação**: as condições do contexto criado pelos professores e as experiências das crianças. Além disso, fez cópias de parte de um texto sobre a aprendizagem nas interações, retirado do livro *O trabalho do professor na Educação Infantil* (Oliveira, 2012), que faz parte da Biblioteca do Professor. Célia convidou seu colega de trabalho, o diretor Sergio, para participar da reunião, pois a ideia era pensar também na ampliação dos desafios.

### Registro de trechos da reunião

Com os professores reunidos, a coordenadora Célia compartilhou que tem observado o uso do circuito por todos e que o objetivo da reunião é **socializar como essa atividade está sendo realizada com suas crianças e refletir como podem ampliar a proposta**. Depois, solicitou aos docentes que comentassem como estão utilizando o circuito com suas crianças e como elas o exploram.

Todos concordaram que o circuito ampliou as possibilidades de o parque oferecer bons **desafios para as crianças**. Alguns relataram, encantados, as brincadeiras que as crianças criavam enquanto enfrentavam os desafios do circuito.

— As crianças são muito criativas! Imitam animais subindo em árvores, brincam de super-heróis, que estão no alto de uma montanha... Duas meninas criaram uma casinha na árvore em um dos pneus e ficam lá conversando sobre suas filhas imaginárias... Acho incrível! — compartilhou Ana.

Fernando complementou:

— O que acho bacana nessa proposta é que cada criança enfrenta os desafios de acordo com suas próprias possibilidades, mas todas se divertem! Elas gostam de ir mostrando para os amigos o que já conseguem fazer, e isso incentiva a ampliação das possibilidades de exploração. Algumas eu preciso ajudar, pois têm certo medo de explorar, aí vão experimentando cada vez mais e ficam superfelizes quando conseguem vencer o medo, mesmo que com meu apoio.

— Eu deixo uma de cada vez, assim posso observar bem como estão explorando... — comentou Clara.

— Eu também prefiro assim, porque aí não caem, e não vira bagunça... — concordou Lourdes.

— Eu deixo todas ao mesmo tempo e não tem bagunça alguma, tem é muita diversão! — discordou Ana.

Célia interveio:

— Será que é preciso que as crianças brinquem uma de cada vez para vocês observarem como enfrentam os desafios?

Ana contou como faz:

— Eu observo algumas crianças em especial, de cada vez, enquanto todas brincam ao mesmo tempo.

— A pergunta que temos que fazer é: esse circuito foi planejado por vocês para as crianças se divertirem enquanto enfrentam desafios motores ou para elas fazerem os movimentos predeterminados por vocês? O que acham? — provocou a coordenadora.

Vários concordam que é para os pequenos enfrentarem desafios e se divertirem.

Lourdes discordou:

— Mas acho que elas podem muito bem se divertir fazendo os movimentos uma de cada vez, tanto que a maioria adora ir para o circuito.

— Acho que as crianças mais tímidas ou as que têm mais medo devem ficar constrangidas de fazer os movimentos com todo mundo olhando... Eu ficaria! — ponderou Fernando.

Célia interveio novamente:

— Além disso que você falou, que precisa mesmo ser considerado, a pergunta que faço é a seguinte: O que acham que as crianças podem aprender quando brincam juntas nesse ambiente de desafios que vocês criaram? Para observarmos isso, vou compartilhar uma filmagem que ganhei da escola que visitamos, com as crianças de uma turma explorando o circuito, todas ao mesmo tempo. Vamos assistir a algumas cenas que selecionei, e peço que vocês registrem como são as

interações e como as crianças enfrentam os desafios, cada uma de um jeito próprio. Além desses dois focos que mencionei, vamos observar como podemos ampliar os desafios do circuito a partir dos interesses que as crianças demonstram. Depois vamos socializar o que registraram, tudo bem?

Depois de assistir aos trechos do vídeo, os professores comentaram o que registraram: duas crianças que puxaram uma corda para ajustá-la de outra forma; dois meninos que comentavam entre si o que conseguiam fazer; uma criança que observava outra e ia imitando a colega ao subir no pneu mais alto; uma criança que ficou por um tempo observando as outras brincarem e depois foi ajudada pela professora a subir numa corda e se balançar; as maneiras diferentes que dois meninos utilizaram para subir em cordas próximas; crianças enfrentando desafios enquanto brincavam de barco, de cavalo e de aranha...



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Célia retomou a conversa:

— Vocês repararam como aquele menininho que estava com camiseta verde fez para descer da corda?

— Aquele menino é um fofo! Ele tentou imitar o amigo que deu um salto, mas aí acho que ficou com medo... Mas dava pra ver que ele queria muito conseguir saltar também. Aí ele resolveu descer mais um pouco, no outro nó, conseguiu pular e fez uma carinha de campeão! Ficou todo satisfeito! — comentou Ana.

— Acho que ele se sentiu desafiado só de ver o que o amigo estava fazendo... — interpretou Fernando.

A coordenadora incentivou a reflexão:

— E na situação que vocês estão observando com suas crianças, percebem que elas também ampliam as possibilidades de movimento a partir das interações?

Os professores dialogaram sobre o quanto as interações ampliam as possibilidades de enfrentamento dos desafios no circuito. Identificaram que o grande interesse das crianças eram os pneus e comentaram que pode ser interessante colocar mais alguns, já que algumas crianças gostam de ficar sentadas por um bom tempo, balançando ou brincando neles.

O diretor Sergio falou que também observou esse interesse e que providenciaria mais pneus, sem se esquecer de colocar um pouco de areia no fundo [esse cuidado é necessário para não acumular água da chuva, pois nessa escola os pneus ficam ao ar livre, além de pintá-los para que ficassem bonitos. Todos aprovaram a ideia.

— Eu não tinha me dado conta disso: quando elas fazem uma de cada vez não podem ficar demorando em um pneu porque as outras estão esperando sua vez de brincar. Mas tenho uma dúvida: já que as crianças aprendem muito umas com as outras, como vocês comentaram, será que não podem aprender muito mais ficando sentadinhas e olhando cada amigo fazer o circuito?  
— ponderou Gislene.

Célia devolveu a pergunta para o grupo:

— O que vocês acham?

— Eu acho que não, porque aí, quando vão fazer, já esqueceram como a outra criança fez. Eu esqueceria — argumentou Fernando.

— As crianças são diferentes, elas têm uma memória ótima! — insistiu Gislene.

Célia sintetizou:

— Vocês estão falando coisas muito importantes, que dizem respeito à concepção de aprendizagem: aprendemos só pela memória ou construindo sentido? Vamos fazer assim: para ampliar nossa reflexão, vamos ler um texto de um dos livros da Biblioteca do Professor que trata da aprendizagem na interação e tentar fazer relações com o que vocês comentaram do vídeo que assistimos.

Após a leitura e depois de os professores compartilharem suas interpretações, relacionando com as interações das crianças durante a exploração do circuito, Célia perguntou se algum professor gostaria de ter ajuda para propor o circuito com todas as crianças de uma vez.

— Eu não preciso. Eu havia compreendido que era para observarmos bem os movimentos delas, por isso estava fazendo daquele jeito, mas fica mais chato mesmo, coitadas! — reconheceu Gislene.

Professora Lourdes aceitou a ajuda, pois se preocupava com a segurança das crianças. Célia combinou que observaria os movimentos das crianças com a professora.

## Análise das decisões da coordenadora pedagógica antes e durante o encontro de formação

### 1. A observação da prática dos professores

A observação possibilitou que a coordenadora pedagógica identificasse questões na prática de alguns professores e que **planejasse uma ação formativa** para provocar reflexões.

### 2. Realização de uma ação formativa com todos os professores envolvidos com a mesma prática

A possibilidade de trocas de conhecimento entre os professores e o confronto de ideias **favorecem as reflexões**. Um bom exemplo é quando Lourdes defendeu que o circuito devia ser feito com uma criança de cada vez, e Fernando discordou, lembrando que as crianças mais tímidas devem se sentir expostas dessa forma.

### 3. Realização de intervenção que provoca reflexões sobre os objetivos da proposta realizada com as crianças

Quando Célia perguntou se o objetivo do circuito era permitir que as crianças se divertissem enquanto enfrentavam desafios ou era para fazerem movimentos predeterminados pelos professores, possibilitou que os docentes refletissem sobre a **interpretação** que fizeram da proposta.

### 4. Realização de intervenções que possibilitam aos professores observar as ações das crianças em contextos que favorecem as interações

Observar as interações das crianças e refletir sobre elas torna claro para o professor o quanto elas podem aprender e se desenvolver também nessas interações. No relato, a coordenadora utilizou uma filmagem de outra escola e **problematizou**, perguntando o que os pequenos podiam aprender juntos no contexto criado pelos docentes.

### 5. Disponibilidade para ajudar os professores a mudar suas práticas

Ao oferecer ajuda, a coordenadora pedagógica contribui para diminuir a resistência de alguns professores para mudarem suas práticas, **fazendo o discurso da impossibilidade perder o sentido**.

### 6. Convite ao diretor para participar da reunião de formação

Nessa formação, a presença do diretor fazia todo sentido, pois seriam discutidas também as possibilidades de ampliação dos desafios a partir dos interesses das crianças. Sua participação favoreceu que **compreendesse melhor** a importância de ambientes, como o circuito, para o desenvolvimento dos pequenos, tanto que sugeriu incrementos, como a pintura dos pneus.

## Como ampliar a relação entre a escola e a família?

A relação da escola com as famílias costuma ser **cheia de tensões** e de projeção de culpas que em nada favorecem o trabalho do professor e o desenvolvimento das crianças. De um lado, muitos pais encontram dificuldade para educar seus filhos. De outro, as escolas se fecham num ambiente que dificulta e constringe a aproximação das famílias, pois não sabem como apoiá-las.

Entretanto, nas escolas de Educação Infantil, principalmente, **uma relação de diálogo e de parceria é fundamental**, pois as crianças vivem uma fase intensa de construção de identidade e a família é parte fundante dessa construção.

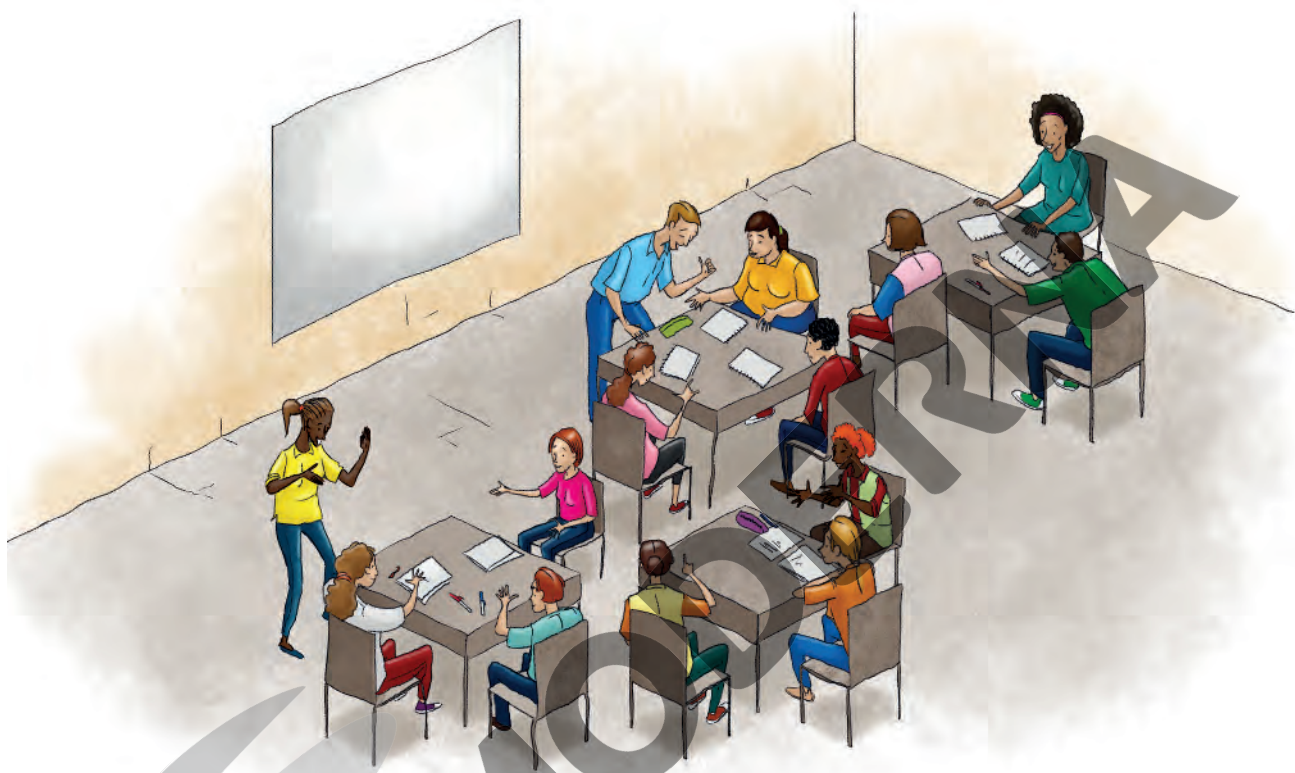
Compete à escola **criar um ambiente que permita o diálogo e o debate** acerca do desenvolvimento das crianças e do trabalho realizado para favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento delas. Assim, a troca de informações regulares entre família e escola, tanto em ambientes formais (reuniões, palestras etc.) quanto em momentos informais (horas de entrada e saída, festas...), ajuda a estabelecer relações claras, baseadas na confiança mútua.

Além da participação ativa em reuniões formais, conversas informais, festas e outros eventos, **a família pode e deve ser envolvida na avaliação do trabalho na escola**, como orienta o Indique (*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009), do MEC, e pode participar de comissões para ajudar a pensar em planos de ação junto aos profissionais da escola (ver exemplo relatado no capítulo 1, p. 22).

Essa forma de participação potencializa a relação de parceria voltada para um único objetivo comum: transformar a escola em um ambiente educativo de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

Planejar estratégias que envolvam as famílias em participações ativas nas escolas, e **não como meras espectadoras**, favorece a construção de uma parceria que pode se tornar extremamente produtiva, e quem sai ganhando são as próprias crianças e os educadores.

## Reunião entre professores da creche, diretor e coordenadora pedagógica



### Contexto

Numa creche no interior de São Paulo, a organização das salas em cantos favoreceu o **acolhimento** dos bebês e crianças pequenas pelos educadores (ver relato no capítulo 2, p. 32-34). Além disso, possibilitou que estes passassem a receber os pais com maior atenção no momento de deixarem seus filhos na hora da entrada.

Entretanto, parte dos professores da creche reclamava que **algumas mães atrapalham** porque ficam por muito tempo dentro da sala, querendo observar as crianças ou querem dar muitas explicações ou orientações.

Considerando ser importante manter esse contato das famílias de crianças tão pequenas com os professores, a coordenadora, Silvia; e Fernando, o diretor da creche, resolveram fazer uma reunião para discutir como solucionar esse problema. Para mobilizar a discussão, produziram um **estudo de caso** relatando a questão colocada pelos professores.

Numa creche, os professores recebiam os bebês e crianças pequenas nas salas, enquanto os que já tinham chegado exploravam os **diversos cantos organizados** em ambientes acolhedores e atraentes.

Alguns professores **se queixavam constantemente**, pois, segundo eles, alguns pais permaneciam por tempo demasiado na sala, seja por curiosidade para observar as ações das crianças, seja para conversar com os educadores sobre questões relacionadas a saúde, alimentação etc. Por mais que a creche tivesse insistido para que as orientações fossem feitas por escrito, a maioria dos pais não tinha o hábito de escrever bilhetes, provavelmente por ser menos participante das práticas de escrita.

**A entrada dos pais nas salas era recente**, pois, antes de elas serem organizadas em cantos, os pais tinham de entregar seus filhos no portão aos auxiliares gerais, que lá permaneciam para recebê-los e levarem-nos às salas. Essa forma de organização provocava constantes reclamações dos pais, que sentiam falta de ter um contato mais direto com os professores.

O diretor da creche não sabia o que fazer para resolver essa situação. Sua dúvida era: como contemplar as queixas dos professores **sem voltar ao sistema antigo** da entrega das crianças no portão que tanto desagradava aos pais?

### Registro de trechos da reunião

No dia da reunião no HTPC, Fernando e Silvia apresentaram o **estudo de caso**, distribuindo o texto. Depois, solicitaram aos professores que o lessem e registrassem o que lhes chamasse a atenção, para depois discutirem.

— Isso está acontecendo na minha sala, e são sempre as mesmas mães que abusam — mencionou Helena.

Sandra concordou e complementou:

— Na minha também acontece, e isso está atrapalhando muito!

Fernanda contou como lida com o problema:

— Na minha sala, quando acontece, faço uma cara feia e as mães saem...

— Na minha acontece, mas eu fico com dó, porque também sou mãe, então entendo muito bem o que elas sentem... E são só algumas que estendem um pouco a entrada — compartilhou Débora.

— Nesse caso lido, só os professores se queixam? — provocou o diretor.

— Não, mas a queixa dos pais foi resolvida. Falta resolver a nossa — ponderou Sandra.

Silvia propôs:

— Vamos fazer assim: vocês vão se sentar em trios, discutir o caso e pensar em pelo menos uma solução que contemple as necessidades dos pais e os problemas que os professores relataram. Depois vamos socializar e decidir juntos como encaminharemos o problema.

Os professores envolveram-se muito nas discussões em trios e sugeriram várias soluções. Depois de discutirem a eficiência de cada sugestão, decidiram pelos seguintes encaminhamentos:

1. *Convocar os pais para uma reunião e expor a questão em forma de estudo de caso (pois gostaram da estratégia) dando detalhes da interferência no trabalho com as crianças causada pela demora dos pais na sala, mas ressaltando a importância desse momento da entrada deles na escola, pois todos são corresponsáveis pelas crianças. Depois da discussão do caso, a direção compartilhará as ações que serão realizadas pela escola e ouvirá as sugestões dos pais.*

2. Planejar outras formas, além do horário da entrada, de garantir o diálogo presencial dos pais com os professores, já que esse contato é tão importante para o desenvolvimento das crianças.

3. Após essas ações, os professores informarão à direção os nomes dos pais que, porventura, mantenham a demora nas salas para que sejam chamados individualmente para uma conversa orientadora com a direção.

## Análise das decisões da coordenadora pedagógica e do diretor antes e durante o encontro de formação

Abertura de canal para ouvir as queixas dos professores em relação às famílias e planejamento de uma ação formativa para que todos reflitam, sobre diferentes pontos de vista, e ajudem a resolver o problema

O envolvimento dos professores na resolução do problema possibilitou que todos se mobilizassem e **refletissem de forma profissional**, analisando a situação do ponto de vista deles e também dos pais. Nesse relato, o caso produzido pela dupla gestora potencializou esse olhar mais abrangente, pois expunha o problema sob a ótica dos pais (as queixas que eles tinham) e dos professores. Ao propor a discussão em trios, a coordenadora pedagógica potencializou ainda mais a reflexão sobre diferentes pontos de vista.

## Reunião entre coordenadora pedagógica e diretora de creche

### Contexto

Em uma creche de um município do Pará, os professores costumam organizar contextos que possibilitam que as crianças pequenas **entrem em contato com diferentes materiais plásticos** (como farinha, tintas comestíveis, areia, papéis) e os misturem, descobrindo, aos poucos, as transformações que acontecem a partir de suas próprias ações.

Todos os profissionais **concordam** que essas práticas possibilitam inúmeras aprendizagens para os pequenos, como pode ser constatado no relato do capítulo 2 (ver p. 50-52).

Entretanto, os professores costumam receber **bilhetes com reclamações** (ou as ouvem pessoalmente) sobre algumas manchas de tinta pelo corpo das crianças, ou na roupa.

A coordenadora Ruth constatou que alguns professores precisavam **cuidar melhor desse aspecto** para evitar que as roupas das crianças manchassem, tirando-as quando está calor, colocando a camiseta de pintura sobre a roupa, lavando bem as crianças após a atividade etc. Entretanto, apesar dos cuidados, eventualmente a tinta pode sujar a roupa das crianças ou alguma mancha de tinta pode não sair completamente do corpo delas.

Para ajudá-la a pensar em possíveis encaminhamentos, além das orientações aos professores que já foram reforçadas, Ruth acrescentou esse tema na **pauta da próxima reunião que terá com Luzia**, a diretora da creche.

### Registro de trechos da reunião

Depois de conversar sobre o último bilhete que receberam de uma mãe que parecia acreditar que seu filho não está sendo cuidado adequadamente, em função da mancha de tinta que sujou sua roupa mais uma vez, a dupla gestora reconheceu que estava precisando informar melhor os

pais sobre o trabalho que realizavam, para que compreendessem que as eventuais manchas ou sujeiras não eram necessariamente indícios de falta de cuidado com as crianças.

As duas planejaram formas de potencializar a comunicação da creche com as famílias. Depois de listar algumas ideias, compartilharam-nas com os professores para que eles também opinassem.

Primeiro, a dupla gestora ocupou as paredes da entrada da creche, normalmente vazias, com trabalhos produzidos por todas as crianças, e selecionados pelos professores, e com cartazes compostos por fotografias das crianças realizando as atividades expostas, como pinturas, misturas etc., acompanhados de textos curtos, produzidos pelos professores, que explicavam a importância dessas experiências para os pequenos.

A reação de encantamento dos pais foi imediata: vários passaram a parar na entrada da creche para observar os cartazes e comentar sobre as fotos.

Além disso, a dupla gestora reconheceu que precisava realizar reuniões que favorecessem uma participação mais ativa das famílias, e resolveu realizar uma reunião para os pais conhecerem mais profundamente o trabalho realizado com seus filhos. Assim, em um HTPC com os professores, planejaram a estrutura da reunião de pais e, a partir das ideias que todos deram, a dupla gestora elaborou a seguinte pauta:

	<b>Pauta de reunião de pais</b>
	<b>Data: 15/7</b>
	<b>Horário: das 7 h às 8 h 30 min ou das 18 h 30 min às 20 h</b>
	<b>Local: salão</b>
	<b>Equipamento: projetor</b>
	<b>Providenciar:</b> café, bolo em pedaços, cadeiras das salas do Infantil 1 e 2 (verificar confirmações de presença); filmagem de atividades que envolvem misturas e pinturas; fazer a edição do filme (com a ajuda do técnico da Secretaria).
	<b>Objetivos da reunião:</b> fortalecer a relação com as famílias; ampliar o conhecimento das famílias sobre o trabalho realizado com as crianças.
	<b>Roteiro:</b>
	1. Compartilhar os objetivos.
	2. Convidar os pais para assistir às filmagens, solicitando que observem e depois comentem suas impressões.
	3. Repetir trechos que evidenciem: a autonomia das crianças; as relações que elas estabelecem entre si; sua alegria ao explorar os materiais; o que parecem descobrir; entre outros.
	4. Perguntar o que acharam das práticas oferecidas às crianças e explicar por que são tão importantes.
	5. Esclarecer outras dúvidas.

## Análise das decisões da dupla gestora antes e durante o encontro de formação

### 1. Interesse para escutar as queixas dos pais e observação da prática dos professores para identificar o que pode ser aprimorado

No caso deste relato, a coordenadora observou que alguns professores precisavam mesmo aprimorar os cuidados com as roupas das crianças e tratou do assunto a fim de **minimizar o problema**.

### 2. Exposição de trabalhos e fotos das crianças e produção de textos curtos que ajudam a dar sentido àquelas práticas

Essa ação, além de valorizar as produções das crianças, **valoriza o trabalho realizado pelos professores**, ajudando os pais a compreender o sentido que esse trabalho tem para as aprendizagens de seus filhos. Em outras palavras, ajuda-os a compreender que o trabalho da Educação Infantil precisa integrar os cuidados e as aprendizagens em uma mesma ação, o que para muitos pais, principalmente de crianças de creches, não é claro.

### 3. Realização de reuniões de pais planejadas de forma a favorecer uma participação mais ativa

Isso significa **romper com o modelo muito comum de reuniões**, nas quais os pais são chamados à escola para ouvirem explicações ou informações dadas pelos educadores. Esse modelo passivo de participação dos pais afasta-os das reuniões, pois costumam ser muito cansativas, principalmente após um dia inteiro de trabalho.

Na pauta produzida pela dupla gestora, com a ajuda das sugestões dos professores, a proposta de os pais assistirem a um vídeo, com uma pauta de observação para depois comentarem o que observaram, **potencializa uma participação ativa** e interessada deles, já que o vídeo apresenta uma prática que envolve seus filhos.

### 4. Proposta de reunião em dois horários

Isso **favorece a presença dos pais**, já que eles podem escolher o horário que mais lhes convém para participar.

## Finalizando a conversa

Ao longo deste capítulo, foram apresentados diferentes **contextos de formação**, nos quais a reflexão dos professores e formadores esteve em evidência. O sentido desses contextos é a ampliação das experiências das crianças por meio de práticas planejadas para promover aprendizagens e desenvolvimento adequados.

Assim, todo o trabalho de observação das crianças e de reflexão sobre as práticas dos professores integra um **esforço contínuo de avaliação** da/na Educação Infantil, voltada a garantir o direito das crianças a relevantes experiências de convivência, aprendizagem e desenvolvimento.

# Considerações finais

*A implementação de políticas e práticas na educação da primeira infância está inexoravelmente relacionada à questão pedagógica do que a sociedade espera de suas crianças. Este é um assunto que deve ser levantado em cada geração, e agora é o momento de nossa geração abordá-lo.*  
Carla Rinaldi (apud Gandini e Edwards, 2002, p. 75)

No caminho trilhado até aqui, buscamos dar visibilidade e promover reflexões em torno de uma grande **diversidade de práticas** realizadas com crianças de 0 a 5 anos em unidades de Educação Infantil. Nestas considerações finais, faremos um breve resgate dessa trajetória e daremos destaque a algumas considerações feitas ao longo do livro.

No primeiro capítulo, problematizamos alguns valores que sustentam as práticas com as crianças no contexto escolar e discutimos a **competência infantil e a importância da escuta dos educadores e do respeito** para o que os pequenos sentem, pensam e conseguem fazer.

Transitamos, ao longo de todo o segundo capítulo, por situações realizadas com crianças nas escolas de Educação Infantil, dando ênfase às suas ações, às possibilidades de organização do ambiente e à intencionalidade do professor relacionada à rotina. Tais situações envolvem **diferentes campos de experiências**: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Retomamos algumas dessas experiências no terceiro capítulo, em diferentes contextos da formação continuada de professores em serviço, visando à **reflexão sobre a prática docente**. Para isso, discutimos algumas questões básicas que orientam a prática dos coordenadores pedagógicos enquanto formadores de professores da Educação Infantil. Abordamos conteúdos e estratégias das quais eles podem lançar mão apresentando referências para embasar a tomada de decisões.

Uma das escolhas feitas ao longo dos capítulos foi a de **falar com diferentes atores** do cenário que compõem as escolas de Educação Infantil: professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. O segundo capítulo pretendeu dialogar diretamente com o professor, trazendo nossa reflexão acerca de situações próximas das vividas nos municípios pelos quais passamos.

Ao tratar das práticas de professores com as crianças, o segundo capítulo embasa o terceiro, que tem a intenção de dialogar mais de perto com o coordenador pedagógico enquanto formador. Mas é preciso lembrar que os professores podem e devem estudar esse capítulo. Afinal, ele está estruturado de forma a explicitar a **necessidade de momentos de planejamento e reflexão** por parte desse profissional. Os professores podem, em reuniões coletivas, por exemplo, acompanhar as estratégias formativas propostas e ter mais confiança e implicação no processo de formação continuada que ocorre em suas escolas, quando essas são conscientes da importância de ter um cotidiano de boas aprendizagens.

Queremos, em especial, ressaltar que **o fio condutor da publicação que une todos esses atores do cenário da Educação Infantil é a competência das crianças para aprender**. No cotidiano dessas instituições coletivas, elas aprendem a se comunicar e a se expressar por meio de diferentes linguagens; a recorrer a elementos de sua cultura e a reconstruí-los na brincadeira. Aprendem participando de situações que envolvem campos de experiências diversos e nas interações que aí estabelecem: imitam umas às outras, criam e recriam situações, jogam, desenham, pintam, fazem escolhas, arrumam suas camas, participam, opinam etc.

Ainda que todos esses objetivos de aprendizagem tenham sido enfatizados e destacados ao longo dos capítulos, ora focando as práticas de professores, ora as práticas de coordenadores, é necessário reiterar que **as CRIANÇAS são o foco de todas as nossas ações como educadores**. Trabalhamos para que elas vivam em plenitude seus direitos como sujeitos e usufruam de boas e significativas experiências com os conhecimentos que circulam pelo mundo, com outras crianças – seus pares – e com adultos.

É dessa perspectiva que abordamos a avaliação dos professores sobre as ações das crianças. **Uma avaliação que não se centra no desempenho, mas inclui as condições orientadoras da prática do professor**. Avaliar, nesse ponto de vista, é viver o processo, documentá-lo, refletir sobre ele para reorientar as ações e voltar a refletir. Nesse sentido, buscamos discutir o impacto de todas essas variáveis no olhar e na escuta que o professor pode desenvolver para, de fato, ver e escutar as ações das crianças pequenas.

As escolhas feitas ao longo do livro revelam as concepções das quais partimos e que foram construídas por meio da **problematização de situações próximas das vividas** em diferentes municípios brasileiros, nos mais diversos contextos de formação de seus profissionais. Seleccionamos o que olhar, o que destacar em cada um dos episódios narrados, quais aspectos analisar em relação às ações das crianças, dos professores e dos coordenadores pedagógicos, pontos que têm uma relação profunda com nossa concepção de competência das crianças. E, embora essas escolhas tenham sido motivadas pelas intencionalidades explicitadas no texto, elas não se esgotam aqui.

Alguns dos **desafios** tratados buscam envolver os professores e coordenadores na análise e no compartilhamento de práticas que aprimorem as experiências vividas pelas crianças e pelos profissionais da Educação Infantil:

- Garantir um espaço e um tempo para a participação dos pequenos nas situações vividas e nas rotinas da Educação Infantil, tendo como foco a **construção de culturas** pelas crianças.
- Transformar o campo da Educação Infantil em um **espaço de formação profissional em serviço** para o professor, professor auxiliar, coordenador pedagógico e gestor escolar.
- Construir a ideia da Educação Infantil como **tempo da experiência em si**, da plenitude vivida pelas crianças, mas também como espaço e tempo integrados à Educação Básica.
- Lutar para que a avaliação na Educação Infantil seja feita **sob a perspectiva da tomada de decisão e do replanejamento**, com base na documentação reflexiva das experiências vividas.
- Primar pela **integração com a comunidade e as famílias**, com vistas à garantia da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Sabemos que as transformações necessárias para que todas as crianças de 0 a 5 anos tenham acesso a uma escola de qualidade depende de a Educação Infantil ser considerada cada vez mais uma prioridade para as políticas públicas. Sabemos também que **são vocês, professores, os protagonistas dessas transformações**, buscando a construção de uma escola na qual as vozes das crianças estejam presentes e sejam valorizadas. Para isso, é necessário ter abertura e motivação para a própria formação continuada.

Para apoiar o trabalho do professor, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental no planejamento e na organização de contextos de formação que favoreçam as reflexões sobre a prática dentro das escolas. Não menos importante é o apoio das Secretarias de Educação, investindo em políticas públicas consistentes, entre elas a da formação continuada dos coordenadores pedagógicos para alimentar o **movimento de comprometimento sistêmico** pelas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Os desafios tratados neste livro não se esgotam. Acreditamos que, favorecida pela formação continuada em serviço, uma postura investigativa, crítica-reflexiva de todos esses profissionais os move a buscar sempre o **aprimoramento do trabalho que realizam em sintonia com a realidade complexa**, heterogênea e imprevisível que o presente e o futuro apontam. Uma realidade que desafia as certezas e transforma a relação que podemos ter com o conhecimento e com as pessoas.

# Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal, 1996.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

ASBRAC/CECIP/UNICEF. *Manual: creche saudável*. Rio de Janeiro: ASBRAC/CECIP, 1997.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. *Avaliando a pré-escola*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 36-38.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Versão Final. Base Nacional Comum Curricular/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2017. p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Cap. 11, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS-CARVALHO, Mara Ignêz; BONA-GAMBA-RUBIANO, Marcia. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

CARDOSO, Bia (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gladis Elise (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* São Paulo: Artmed, 2001.

CRUZ, Maria Nazaré da; SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2000.

- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.
- DEHEINZELIN, Monica. A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas. *Revista Avisa Lá*, n. 10, 2002.
- DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FALK, Judit (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. São Paulo: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emília. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na Pré-Escola? *Revista Escola Municipal, SME*. São Paulo, ano 18, n. 13, p. 44, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira. *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 88.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, 2011.
- IABELBERG, Rosa. *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOWEFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MICARELLO, Hilda. Avaliações e transições na Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jul. 2024.
- MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral da criança na Educação Infantil*. São Paulo: Educ, 2001.
- NATALINI, Sandro; BARUZZI, Agnese. *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Brinque-Book, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 8, n. 9, p. 136-145, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Base nacional comum e avaliação nacional da Educação Infantil: desafios para a formação docente. Disponível em: [http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02\\_zilma\\_usp1.pdf](http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_zilma_usp1.pdf). Acesso em: 9 jul. 2024.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A criança e seu desenvolvimento nas teorias de Vigotski e Wallon. In: PUTTINI, Escolástica Fornari; LIMA, Luzia Mara Silva (orgs.). *Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 51-64, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; ZURAWSKI, Maria Paula; MARANHÃO, Damaris Gomes; FERREIRA, Marcos Vinicius; AUGUSTO, Silvana. ABBUD, Iedda. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. v. 1. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, 1993.
- PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (orgs.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. São Paulo: Record, [s.d.].
- PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1982.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Larinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, n. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.
- RANDO, Silvana. *Gildo*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006.
- SCARPA, Regina. *Era assim, agora não: concepção, princípios e estratégias do projeto de formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC, 1992.
- SHULMAN, Lees. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, Feb. 1987.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1997.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel José. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da arte*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.





ISBN 978-85-16-14171-4



9 788516 141714